

# Formativ vurdering og motivasjon

*Hva karakteriserer formativ vurdering og forholdet til  
motivasjon i Norge sammenlignet med Skottland?  
Hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon for læring?*

**Ellen Elise Aarstad**



Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

**UNIVERSITETET I OSLO**

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2009

---

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:****FORMATIV VURDERING OG MOTIVASJON**

Hva karakteriserer formativ vurdering og forholdet til motivasjon i Norge sammenlignet med Skottland?

Hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon for læring?

**AV:**

AARSTAD, Ellen Elise

**EKSAMEN:**

Master i pedagogikk

Studieretning: Pedagogisk psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

Våren 2009

**STIKKORD:**

Pedagogisk psykologi

Formativ vurdering

Motivasjon

---

## 1. PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING

Tema for denne teksten er formativ vurdering og motivasjon. Norske politiske dokumenter legger opp til en intensjon om en formativ vurdering som skal fremme motivasjon og læring. På tross av intensjonen, tyder ulike forskningsprosjekter og politiske dokumenter på at en slik formativ vurdering er for dårlig representert i norske klasserom. Undersøkelser, som for eksempel PISA- undersøkelsen, viser at norske elevers faglige resultater er svake på internasjonal basis, for eksempel i forhold til skotske elever. Denne teksten tar sikte på å belyse hvordan vurderingssystemet i Norge kan karakteriseres, sammenlignet med Skottland, og hvilke faktorer som kjennetegner en formativ vurdering som fremmer motivasjon for læring. Problemstillingene for teksten er følgende:

1. *Hva karakteriserer formativ vurdering og forholdet til motivasjon i Norge sammenlignet med Skottland?*
2. *Hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon for læring?*

## 2. METODE

Teksten er av teoretisk art. Problemstillingen belyses ved tolkning av relevant teori, empiri og politiske dokumenter som læreplaner og styringsdokumenter. Ved tolkning av teori, empiri og politiske dokumenter, er en hermeneutisk tilnærming benyttet. For å belyse tekstens problemstillinger innleder jeg med en drøftning av begrepene vurdering og motivasjon. Videre følger fremstilling av norsk og skotsk vurderingssystem, som legger grunnlaget for en komparativ analyse, der jeg sammenligner vurderingssystem og vurderingspraksis i Norge og Skottland. Den komparative analysen belyser innhold i læreplaner og styringsdokumenter i forhold til vurdering og motivasjon, og hvilke konsekvenser forskning tyder på at formativ vurdering kan ha for elevers motivasjon for læring. For å ytterligere vurdere hvorvidt formativ vurdering som metode kan fremme motivasjon, ser jeg formativ vurdering i forhold til motivasjonsteorien selvbestemmelsesteori. På bakgrunn av foregående kapitler fremmes deretter synspunkter i forhold til pedagogiske konsekvenser jeg ser som viktige for god formativ vurderingspraksis. Teksten avsluttes med refleksjoner i forhold til problemstilling og hovedkonklusjoner, tekstens begrensninger og eventuell videre forskning på området

### 3. KILDER

I så stor grad som mulig er førstehåndskilder benyttet for å belyse tekstens problemstilling. I forhold til teori om formativ vurdering ser jeg de internasjonale forskerne Paul Black og Dylan Wiliam (1998; 2001) som sentrale kilder. Når det gjelder den historisk fremstillingen av vurdering i Norge er Erling Lars Dale (2008), Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2006), og Lars Helle (2000; 2007) teoretikere jeg refererer hyppig til. Haugs (2004) analyse av L97, rapporter fra Utdanningsdirektoratets prosjekt "Bedre vurderingspraksis" (Stokke, Throndsen, Lie & Dale, 2008; Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009) og "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar, Viblemo & Skaalvik, 2008) er forskningsprosjekter jeg ser som aktuelle i forhold til forskning på området. Ulike skolepolitiske dokumenter er også sentrale ved denne fremstillingen. Grunnlaget for fremstilling av det skotske vurderingssystemet er blant annet skolepolitiske dokumenter, artikler av Daugherty og Ecclestone (2006), Hayward (2007), Black og Wiliam (1998; 2001), evaluering av AifL (Hallam, Kirton, Peffers, Robertson & Stobart, 2004), og OECD-rapport (OECD, 2007). Ryans og Decis (2002) motivasjonsteori selvbestemmelsesteori benyttes som teorigrunnlag for drøftningen om hvorvidt formativ vurdering kan knyttes til denne teorien som en metode for å fremme motivasjon hos elever.

### 4. HOVEDKONKLUSJONER

Den komparative analysen tyder på at formativ vurdering i større eller mindre grad har vært, og er representert i både norske og skotske læreplaner og styringsdokumenter. En av faktorene som ser ut til å skille landene fra hverandre, er graden av fokus på formativ vurdering. Mens læreplanen i både Skottland og Norge inneholder egne retningslinjer for vurdering, er de skotske retningslinjene mer spesifikke enn de norske. I tillegg har skotske læreplaner lenge latt seg inspirere av forskning, spesielt arbeid av Black og Wiliam (1998), i større grad enn i Norge. I Skottland legges det i tillegg mer fokus i læreres frihet i forhold til utarbeidelse av undervisning. Når det gjelder fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i læreplaner og styringsdokumenter, tolker jeg det slik at denne eksisterer i begge land. Med bakgrunn i forskningsresultater kan det virke som om bruken av formative vurderingsstrategier er mer utbredt i Skottland enn i Norge. Denne utbredte bruken har vist konsekvenser i form av økt motivasjon, engasjement og bedre holdninger til læring blant elevene. Forskning tyder på at lærere i Norge har blitt flinkere til å benytte seg

---

av visse formative vurderingsstrategier, men at innholdet i disse ennå ikke er slik det bør være. De positive resultatene i Skottland i forhold til motivasjon, engasjement og holdninger hos elever, tolker jeg i retning av at ulikhetene i forhold til fokus på formativ vurdering, spesifikke vurderingskriterier og forskningsinspirasjon har betydning for god vurderingspraksis. På tross av ulikheter tyder blant annet Utdanningsdirektoratets prosjekt ”Bedre vurderingspraksis” (Stokke m.fl., 2008; Throndsen m.fl., 2009) på at forbedring av formativ vurderingspraksis er i fokus hos norske utdanningsmyndigheter.

Ved å se formativ vurdering opp mot selvbestemmelsesteori kan det virke som om konstruktive tilbakemeldinger og elevers egenvurdering er essensielle formative vurderingsstrategier for å kunne fremme motivasjon. I følge selvbestemmelsesteori har alle mennesker iboende motivasjonelle ressurser. Faktorer i miljøet kan fremme eller hemme utviklingen av motivasjon. Utviklingen av motivasjon, er i følge denne teori avhengig av tilfredsstillelse av tre grunnleggende behov; autonomi, relasjoner og kompetanse. Jeg tolker det slik at bruk av formative vurderingsstrategier, som konstruktive tilbakemeldinger og elevens mulighet for medbestemmelse åpner muligheter for at læreren kan støtte elevens behov for autonomi, kompetanse og relasjoner. Dette gir, slik jeg anser det, gode muligheter for både utvikling og opprettholdelse av motivasjon hos elever.

På bakgrunn av norsk og skotsk vurderingssystem og selvbestemmelsesteori, ser jeg konstruktive tilbakemeldinger og elevens mulighet for deltagelse i egen vurderingsprosess ved egenvurdering og vurdering av medelever som spesielt viktige faktorer for en formativ vurderingspraksis som støtter elevers motivasjon for læring. En faktor som synes å være mangelfull i Norge i dette henseende er vurderingskriterier som er tilstrekkelig spesifikke. I tillegg ser jeg potensial i at både kompetanseheving for lærere og opplysning til foreldre kan være viktige faktorer for å fremme elevers motivasjon via formativ vurdering.

## Forord

Etter en utfordrende og lærerik prosess er masteroppgaven ferdigstilt. Arbeidet med oppgaven har gitt meg innsikt i og kunnskap om et dagsaktuelt tema. Jeg håper å kunne trekke med meg erfaringene videre, når jeg nå går inn i arbeidslivet.

Først og fremst vil rette en stor takk til min veileder, Bodil Stokke Olaussen. Din tilgjengelighet, store engasjement og gode tilbakemeldinger har motivert meg til å hele tiden arbeide videre og utfordre meg selv i denne prosessen.

Jeg vil også takke mine medstudenter. Takk for nyttige tilbakemeldinger, støtte og hyggelige pauser. Uten dere hadde ikke studietiden vært det samme.

Takk til Lars og mamma for viktig gjennomlesing mot slutten av prosessen. Jeg må også takke kjæreste, familie og venner som har vist tålmodighet og forståelse for at arbeidet med masteroppgaven har tatt mye av min tid.

Oslo, 12.06.09

Ellen Elise Aarstad

# Innhold

<b>1. INNLEDNING: ELEVVURDERING OG MOTIVASJON .....</b>	<b>11</b>
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	11
1.2 METODEVALG .....	13
1.3 DISPOSISJON .....	14
<b>2. BEGREPSDRØFTNING: FORMATIV VURDERING, SUMMATIV VURDERING OG MOTIVASJON .....</b>	<b>16</b>
2.1 VURDERING OG EVALUERING .....	16
2.2 VURDERING .....	17
2.2.1 Summativ vurdering – vurdering av læring .....	17
2.2.2 Formativ vurdering – vurdering for læring .....	18
2.2.3 Begrepsbruk i dette arbeidet .....	21
2.3 MOTIVASJON .....	21
2.4 OPPSUMMERING .....	23
<b>3. ELEVVURDERING I NORGE: FORMATIV VURDERING OG UTVIKLING AV MOTIVASJON .....</b>	<b>25</b>
3.1 HISTORISK PERSPEKTIV PÅ ELEVVURDERING .....	25
3.1.1 Epoken N39 - M87 .....	25
3.1.2 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: Epoken N39 - M87 .....	27
3.1.3 Epoken L97 - "Kunnskapsløftet" .....	28
3.1.4 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: L97 – "Kunnskapsløftet" .....	30
3.2 DAGENS SITUASJON .....	31
3.2.1 Elevvurdering i Kunnskapsløftet .....	31
3.2.2 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: Dagens situasjon .....	32

---

3.3	VEIEN VIDERE – FORSKNINGSBASERT PLANLEGGING .....	33
3.3.1	”Bedre vurderingspraksis” .....	33
3.3.2	”Elevundersøkelsen 2008” .....	34
3.3.3	Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: Veien videre – forskningsbasert planlegging. ....	36
3.4	VURDERINGSPRAKSIS I 2009? .....	37
3.5	OPPSUMMERING .....	39
<b>4.</b>	<b>ELEVVRURDERING I SKOTTLAND: FORMATIV VURDERING OG UTVIKLING AV MOTIVASJON .....</b>	<b>40</b>
4.1	HVORFOR SKOTTLAND? .....	41
4.2	HISTORISK PERSPEKTIV PÅ ELEVVRURDERING .....	42
4.2.1	Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene .....	44
4.3	DAGENS SITUASJON .....	45
4.3.1	Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene .....	46
4.4	VEIEN VIDERE – FORSKNINGSBASERT PLANLEGGING .....	47
4.4.1	”Curriculum for Excellence” .....	47
4.4.2	Evaluerer av AifL .....	48
4.4.3	OECD – rapport 2007 .....	49
4.4.4	Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene .....	50
4.5	OPPSUMMERING .....	51
<b>5.</b>	<b>FORMATIV VURDERING OG MOTIVASJON: NORGE VS. SKOTTLAND - EN KOMPARATIV ANALYSE .....</b>	<b>52</b>
5.1	NORGE VS. SKOTTLAND: HVILKET FOKUS HAR LÆREPLANER OG ANDRE STYRINGSDOKUMENTER PÅ FORMATIV VURDERING? .....	52
5.2	NORGE VS. SKOTTLAND: I HVILKEN GRAD HAR DET VÆRT FOKUS PÅ SAMMENHENGEN MELLOM FORMATIV VURDERING OG MOTIVASJON I PLANER OG STYRINGSDOKUMENTER? .....	56



---

5.3	NORGE VS. SKOTTLAND: HVORDAN HAR FORSKNING BELYST FORMATIV VURDERING SOM METODE I PRAKSIS, OG KONSEKVENSER AV DEN? .....	56
5.4	OPPSUMMERING .....	58
<b>6.</b>	<b>SELVBESTEMMELSESTEORI: EN TEORETISK RAMME FOR UTVIKLING AV MOTIVASJON VIA FORMATIV VURDERING .....</b>	<b>60</b>
6.1	HVA ER SELVBESTEMMELSESTEORI? .....	60
6.2	“BASIC NEEDS THEORY” .....	61
6.3	”COGNITIVE EVALUATION THEORY” (CET) .....	62
6.4	“ORGANISMIC INTEGRATION THEORY” (OIT).....	63
6.5	DIALEKTIKKEN I KLASSEROMMET .....	65
6.6	HVORDAN KAN FORMATIV VURDERING FREMME MOTIVASJON FOR LÆRING GJENNOM STØTTE TIL AUTONOMI, RELASJONER OG KOMPETANSE? .....	67
6.6.1	<i>Hvordan kan formativ vurdering støtte utvikling av autonomi? .....</i>	<i>68</i>
6.6.2	<i>Hvordan kan formativ vurdering støtte utvikling av relasjoner?.....</i>	<i>70</i>
6.6.3	<i>Hvordan kan formativ vurdering støtte utvikling av kompetanse? .....</i>	<i>73</i>
6.7	OPPSUMMERING .....	74
<b>7.</b>	<b>PEDAGOGISKE KONSEKVENSER .....</b>	<b>76</b>
7.1	ER ENDRING AV LÆRERES VURDERINGSPRAKSIS MULIG? .....	76
7.2	SPESIFIKKE VURDERINGSKRITERIER .....	77
7.3	KOMPETANSEUTVIKLING HOS LÆRERE VIA KUNNSKAP OM FORMATIV VURDERING.....	78
7.4	FORELDRE-BARN RELASJONEN SOM STØTTE FOR ELEVERS SKOLERELATERTE MOTIVASJON ...	80
7.5	OPPSUMMERING .....	80
<b>8.</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>82</b>
8.1	REFLEKSJON RUNDT PROBLEMSTILLINGER OG HOVEDKONKLUSJONER.....	82
8.2	TEKSTENS BEGRENSENINGER .....	83

---

8.3	VIDERE FORSKNING.....	83
<b>KILDELISTE</b> .....		<b>85</b>
<b>FIGURLISTE</b> .....		<b>91</b>

# 1. Innledning: Elevvurdering og motivasjon

Dette kapitlet presenterer oppgavens tema og problemstilling, metodevalg og disposisjon. Pkt 1.1 gir oversikt over tema, dets relevant, bakgrunn for valg av tema, avgrensning og problemstilling. Pkt 1.2 fremstiller metodisk tenkning, for å begrunne valget av kilder og bruken av dem. Til slutt gis en oversikt over oppgavens innhold i pkt 1.3.

## 1.1 Tema og problemstilling

I følge Dale og Wærness (2006) kan vurderingssystemet i norsk skole frem til i dag kjennetegnes ved en vurdering der alle prestasjoner som ikke er av høyeste grad av måloppnåelse karakteriseres som mangelfulle. Av "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008) som er en nettbasert undersøkelse for elever i grunnskole og videregående opplæring i forhold til læringsmiljø, kan en finne resultater som trekker i samme retning. Disse resultatene viser at så mange som 19,5 % av elevene svarer at lærerne i svært få eller ingen fag forteller hva som skal til for å gjøre det bedre i et fag. En jevnlig vurdering med fokus på hva eleven mestrer og hvordan eleven bør arbeide videre for å nå høyere mål kalles "vurdering for læring" eller "formativ vurdering" (Dale & Wærness, 2006). I tillegg til uttalelser fra Dale og Wærness (2006) og resultatene fra "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008), slår St.meld.nr. 16 (2006-2007) fast at norsk vurderingspraksis er for svak. Med bakgrunn i disse kildene, tenker jeg at mye tyder på at formativ vurderingspraksis er for svak i Norge. Etter gjennomgang av 681 publikasjoner om formativ vurdering, konkluderer Black og Wiliam (1998) med at formativ vurdering ikke er godt nok forstått og brukt av lærere. Dette kan tyde på at formativ vurdering er, eller i alle fall har vært, noe lærere har strevd med også internasjonalt. Lovverket støtter en slik formativ vurdering, da det i St.meld. nr.16 (2006-2007, s. 77) står at *"Alle elever, lærlinger og lære kandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling for å motiveres til innsats"*. Black og Wiliam (2001) går så langt som å hevde at formativ vurdering er selve kjernen til effektiv undervisning, da dette kan føre til økt læringsutbytte hos elever. Ved analyse av åtte store forskningsprosjekt, finner Black & Wiliam (2001) det fellestrekk at oppmerksomhet rundt formativ vurdering kan føre til signifikant læringsutbytte hos elever.

Interessen for temaet fikk jeg da jeg stiftet kjennskap til Utdanningsdirektoratets (UDIR) prosjekt "Bedre vurderingspraksis". Kunnskapsløftet (UDIR, 2006) beskriver kompetansemål i forhold til hva elever skal mestre i ulike fag, men disse målene blir av mange lærere oppfattet som for generelle. Høsten 2007 startet UDIR opp gjennomføringen av prosjektet "Bedre vurderingspraksis", der ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse skal utprøves og utvikles. Det skal prøves ut kjennetegn som skal gjøre vurderingen av måloppnåelse i et fag enklere for lærerne. Et av målene med dette prosjektet er at innføring av kjennetegn på måloppnåelse i fag skal bidra til en mer rettferdig vurdering, der det vil komme tydeligere frem hva som kreves av elevene, noe som igjen kan føre til høyere motivasjon og dermed høyere læringsutbytte. Sett i sammenheng med forskningsresultater på området, ble det tydelig for meg at dette er et område man fortsatt har en vei å gå i Norge. Dette var noe som fattet min interesse som både nyttig og dagsaktuelt.

Det er tydelig at vurderingspraksis i Norge ikke er på ønsket nivå i forhold til motivasjons- og læringseffekt. En kan se av sitatet fra St. meld. nr. 16 (2006-2007) ovenfor at formativ vurdering er ansett som en viktig faktor for elevers motivasjon i skolen. Skottland er et land som anses for å ha et godt utviklet vurderingssystem og elever som faglig sett presterer sterkere enn norske elever (Hayward, 2007). På bakgrunn av svak vurderingspraksis i Norge, informasjon som tyder på bedre vurderingspraksis i Skottland og forskning som tyder på at formativ vurdering kan fremme motivasjon for læring, er spørsmålene denne teksten skal belyse følgende:

1. *Hva karakteriserer formativ vurdering og forholdet til motivasjon i Norge sammenlignet med Skottland?*
2. *Hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon for læring?*

Da Norge ennå ikke har en formativ vurdering som er god nok i praksis, vil det være interessant å se om Skottland har fått det bedre til, og om det vil være mulig for Norge å låne noen av deres ideer. Det skotske vurderingssystemet benyttes som utgangspunkt for en komparativ analyse. Analysen tar utgangspunkt i læreplaner og styringsdokumenters fokus på formativ vurdering og dets forhold til motivasjon og forskningsresultater i forhold til konsekvenser av formativ vurdering. For å ytterligere vurdere hvordan motivasjon kan fremmes ved formativ vurdering vil jeg ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2002), og drøfte hvordan ulike elementer av formativ vurdering kan sette i gang

---

motivasjonelle prosesser i henhold til denne teorien. Drøftningen knyttes til forskning på området. Problemstillingene forsøkes belyst gjennom en teoretisk fremstilling av formativ vurdering og utvikling av motivasjon, for å kunne drøfte hvordan disse prosessene kan gi god faglig utvikling. Avgrensning mot Skottland og selvbestemmelsesteori, som eneste henholdsvis komparative perspektiv og motivasjonsteori, er basert på oppgavens omfang.

## 1.2 Metodevalg

Denne oppgaven har en metodisk tilnærming av teoretisk art. For å innhente informasjon som kan belyse problemstillingene ovenfor er jeg avhengig av kilder. Kilder kan karakteriseres som gjenstander fra fortiden som kan belyse en problemstilling. Valg av kilder som kan belyse problemstillingen vil da være et sentralt anliggende for å sikre tekstens representativitet eller validitet. I teorien sies det at alle kilder som kan være av relevans for problemstillingen skal inkluderes (Tveit, 2002). I praksis vil ikke dette være mulig for denne teksten, og jeg ser meg derfor nødt til å gjøre et utvalg.

Innhenting og utvelgelse av litteratur er basert på litteratur som er hyppig referert til i vitenskapelige publikasjoner. Læreplaner og ulike andre politiske dokumenter ser jeg som aktuelle for å belyse problemstillingene. Forskningslitteratur står sentralt i teksten. Ett eksempel, er Paul Black og Dylan Williams tekster (1998; 2001). Black og Wiliam har analysert store mengder forskningslitteratur som bakgrunn for sine tekster. På bakgrunn av dette anser jeg deres litteratur som representativ for denne oppgavens tema. I vitenskapelige tekster, som Black og Williams, er jeg allikevel klar over at de kan inneholde elementer av subjektivt meningsforhold fra deres side. Ved å benytte meg av denne metoden, er det stor grunn til å tro at litteraturen er reliabel og valid. I så stor grad som mulig er kildene jeg har benyttet meg av førstehåndskilder. Dette er noe som i mine øyne er med på å kvalitetssikre oppgaven.

Sett fra vitenskapsteoriens side vil jeg bruke en hermeneutisk metode. Hermeneutikken handler om å forstå og finne mening i tekster, altså tolke dem (Hjardemaal, 2002). Det er dette jeg vil prøve å gjøre gjennom denne teksten. Jeg vil forsøke å på best mulig måte belyse problemstillingen gjennom forståelse av kildene. Hermeneutikken fremmer tanken

om at selv om en tolkningsprosess alltid vil ha med seg subjektive oppfatninger, vil det allikevel være mulig å tolke en tekst ut fra en objektiv synsvinkel (Hjardemaal, 2002).

Denne teksten inneholder en komparativ analyse, der norsk- og skotsk vurderingssystem sammenlignes. I følge Tveit (2002) er sammenligning essensielt i forskning. Da teksten også vil se på den historiske utviklingen i norsk og skotsk skolehistorie, kan en også se at det vil forekomme en sammenligning her, en såkalt ”diakron” sammenligning.

Sammenligningen mellom norsk og skotsk vurderingssystem vil kunne kalles en ”synkron” sammenligning (Tveit, 2002). Dette betyr at de sammenlignbare eller komparative. I forhold til hva komparativ pedagogikk innebærer, eksisterer det ulike beskrivelser. Er komparativ pedagogikk sammenlignende? Hva skal til for å kunne kalle pedagogikk komparativ?

Svarene på disse spørsmålene er mange. Da Tveit (2002) skriver at komparativ pedagogikk i Norge har vært sammenlignende, velger jeg å støtte meg på dette. I en komparativ studie er det essensielt at komparasjonen gjøres eksplisitt (Tveit, 2002).

Når det gjelder kildehenvisninger og sitatbruk, har jeg benyttet meg av retningslinjene fra ”The American Psychological Association” (Degelman & Harris, 2007).

## 1.3 Disposisjon

Oppgavens innledende del, kapittel 1, presenterer oppgavens tema og problemstilling, metodevalg og disposisjon.

Kapittel 2 er en begrepsdrøftning, der begreper jeg anser som viktige for å belyse oppgavens tema drøftes. Dette for å kunne gi leseren et bilde av hvordan begrepene blir brukt i litteratur som er viktig på området, og på denne bakgrunn kunne trekke ut den betydning jeg ønsker å tillegge begrepet gjennom denne teksten. Ulike former av vurderingsbegrepet vil her drøftes, samt vurderingsbegrepets tilknytning til evalueringsbegrepet. I tillegg problematiseres begrepet motivasjon.

Kapittel 3 omhandler vurdering i det norske skolesystemet. Her gis et bilde av hvordan vurdering har blitt brukt helt fra innføringen av obligatorisk skole i 1739 til i dag og antydninger om veien videre. Fra kapittel 3 til kapittel 5 vil tre nøkkelspørsmål gå igjen. Disse spørsmålene er ”Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på

formativ vurdering?” ”I hvilken grad har det vært fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i planer og styringsdokumenter?” og ”Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og konsekvenser av den?” Mot slutten av hvert punkt reflekterer jeg over nøkkelspørsmålene.

I kapittel 4 presenteres vurdering i det skotske skolesystemet. Fokus i dette kapitlet er, i likhet med kapittel 3, presentasjon og refleksjon rundt de tre nøkkelspørsmålene. Dette gjøres for å danne utgangspunkt for en komparativ analyse og drøftning av likheter/forskjeller mellom de to landenes vurderingssystemer i kapittel 5.

I kapittel 5 foretas en komparativ analyse ved sammenligning av vurderingssystemene i Norge og Skottland. Den komparative analysen arbeider rundt de tre nøkkelspørsmålene. Dette kapitlets hensikt er å komme et steg nærmere problemstillingene. Dette gjelder i forhold til hva som karakteriserer formativ vurderingspraksis i Norge, sammenlignet med Skottland, og hvilke formative vurderingsfaktorer som kan synes å være viktige for utvikling av motivasjon.

Kapittel 6 presenterer motivasjonsteorien selvbestemmelsesteori. Presentasjonen danner grunnlaget for drøftningen av i hvilken grad formative vurderingsstrategier kan benyttes for å fremme motivasjon i henhold til selvbestemmelsesteori. Hensikten med kapitlet er å belyse tekstens andre problemstilling nærmere; *hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon?* Forskning på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon, vil også utgjøre en sentral del av kapitlet.

I kapittel 7. ”Pedagogiske konsekvenser” gir jeg på bakgrunn av foregående kapitler noen forslag til områder jeg anser som viktige for en formativ vurderingspraksis som fremmer motivasjon. Hovedfaktorene er mer spesifikke vurderingskriterier, kompetanseutvikling blant lærere og opplysning til foreldre.

I tekstens siste kapittel, kapittel 8, reflekterer jeg over problemstillingene og hovedkonklusjoner, tekstens begrensninger og videre forskning.

## **2. Begrepsdrøftning: Formativ vurdering, summativ vurdering og motivasjon**

I dette kapitlet drøftes begrepene vurdering og motivasjon. Begrepene drøftes på grunnlag av at de anses som sentrale for teksten. Først og fremst drøfter jeg begrepene vurdering og evaluering mot hverandre, da disse begrepene kan oppfattes som like. Videre, går jeg inn på begrepet vurdering. En kan snakke om vurdering i flere ulike former. Da det i denne teksten er formativ vurdering som er essensielt i forhold til problemstillingene, vil jeg holde meg til drøftning rundt summativ vurdering og vurdering av læring, og formativ vurdering og vurdering for læring. Jeg er oppmerksom på at flere varianter av vurderingsbegrepet eksisterer, som for eksempel uformell og formell vurdering, underveisevaluering og sluttvurdering. Av hensyn til tekstens omfang, velger jeg å avgrense antall begreper. Etter en drøftning av henholdsvis summativ vurdering – vurdering av læring og formativ vurdering – vurdering for læring, vil jeg gjøre en videre avgrensning i forhold til hvordan begrepene vil benyttes i dette arbeidet. I pkt 2.3 drøftes begrepet motivasjon. Kapitlet avrundes med en oppsummering, der jeg i korte trekk gjør rede for hvordan begrepene vil benyttes videre i teksten.

### **2.1 Vurdering og evaluering**

Begrepene vurdering og evaluering er to begreper som lett kan forbindes med hverandre. Men betyr de egentlig det samme, eller må en skille disse begrepene fra hverandre? I følge Engh & Høihilder (2008) er det et skille mellom begrepene evaluering og vurdering. Dette på tross av at begrepene ofte brukes om hverandre i litteraturen. Til grunn for begge begrepene ligger samme meningsinnhold; begge har med verdi å gjøre. På tross av dette har det utviklet seg et skille i bruken de siste årene. Evaluering er et videre begrep enn vurdering, da det innbefatter alle typer for vurdering (Engh & Høihilder, 2008). Engelsen (2006) bekrefter at evaluering er et videre begrep enn vurdering, og fremmer tanken om at dette er noe som har gjort det vanskelig å finne en beskrivelse av begrepet som er presis nok.



Innenfor engelskspråklig litteratur, brukes begrepet "assessment" når det er snakk om elevprestasjoner. "Assessment" oversettes her til vurdering. Det engelske begrepet "evaluation" (norsk: evaluering) brukes ikke lenger innenfor dette tema. Den samme tendensen kan ses i Norge, da evaluering blir mer og mer sjeldent brukt i skolepolitiske dokumenter. Kunnskapsløftet bruker konsekvent begrepet vurdering i forhold til elevers grad av måloppnåelse (Engh & Høihilder, 2008).

Med den begrunnelse at begrepet vurdering benyttes både i faglitteratur, politiske dokumenter, i Norge og i engelskspråklige land når det er snakk om elevprestasjoner, velger jeg her å benytte meg av begrepet vurdering fremfor evaluering i denne teksten.

## 2.2 Vurdering

Vurdering er et begrep som inneholder mange underbegreper. En kan snakke om vurdering av læring og summativ vurdering, vurdering for læring og formativ vurdering. Hva ligger egentlig i disse ulike begrepene om vurdering, og hva skiller dem fra hverandre? Hvordan blir vurderingsbegrepet brukt i skolepolitiske dokumenter og i relevant forskning?

### 2.2.1 Summativ vurdering – vurdering av læring

Skriven var i 1967 den som først snakket om begrepene formativ og summativ vurdering (Engelsen 2006). Mens han brukte dem i tilknytning til læremiddelproduksjon, blir de i dag brukt i forhold til elevvurdering. Summativ vurdering kan gi elever informasjon om hvor de ligger på karakterskalaen eller i forhold til læringsmålene i læreplanen, om deres suksess eller nederlag, men ikke om hvordan de kan arbeide videre for å oppnå læringsutbytte (Kennedy, Sang, Fok & Yu, 2008). I følge Engelsen (2006) kan summativ vurdering beskrives som en avsluttende vurdering. Dette kan for eksempel være eksamen. Engh, Dobson & Høihilder (2007) sier i likhet at summativ vurdering legger fokus på den læringen som allerede har skjedd, for eksempel i form av sluttvurdering i et fag. I NOU 2003:16 *I første rekke* beskrives summativ vurdering som en avsluttende vurdering som har til hensikt å vurdere elevenes faglige kompetanse på et gitt tidspunkt. Summativ vurdering er altså en sluttvurdering, der en eventuell tilbakemelding til elever ikke har noen hensikt om forbedret

læringsresultat, men som kun har informasjonsverdi for lærer og elev. Muligheten for å forbedre resultatet etter vurdering vil da være ikke-eksisterende.

Når det gjelder vurdering av læring vil det kunne være snakk om retting av prøver og eksamener (Engh m.fl. 2007). Ifølge Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis (2007) er vurdering av læring den vurdering som foregår etter at læring skal ha skjedd. Denne vurderingens formål er å undersøke om læring har skjedd eller ikke, og hvor mye elevene har lært. En kan her tenke seg at en elevs eksamensbesvarelse eller en elevs vitnemål som legger grunnlaget for inntak til videregående skole eller høyere utdanning kan være eksempler på vurdering av læring. Med dette antar jeg at Stiggins m.fl. (2007) og Engh m.fl. (2007) tillegger begrepet samme mening. Det kan tenkes at også nasjonale prøver går inn under denne kategorien. I forhold til vurdering av læring er det i tillegg til eleven, foresatte og lærere, noen utenfor undervisningssituasjonen som har hovedinteressen, da for eksempel politikere og skoleledere (Stiggins m.fl. 2007). I følge Engh m.fl. (2007) går vurdering av læring også under begrepet summativ vurdering.

Da begrepene summativ vurdering og vurdering av læring i stor grad har samme meningsinnhold og også av noen blir ansett som å gå under det samme begrepet, velger jeg videre i dette arbeidet å benytte meg av disse begrepene om hverandre.

### **2.2.2 Formativ vurdering – vurdering for læring**

Black og Wiliam (1998) definerer formativ vurdering som *”all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”* (Black & Wiliam, 1998, s. 7-8). Black og Wiliam (1998) hevder videre at tilbakemeldinger bør fokusere på selve oppgaven, gis regelmessig og samtidig være relevant. For at vurdering skal kunne kalles formativ, i følge Black og Wiliam (1998), må den altså inneholde en form for tilbakemelding. Marsh (2009) hevder i likhet at formativ vurdering skal kunne produsere informasjon om instruksjon til elevene underveis i arbeidet. Elevene skal hjelpes videre i læringsprosessen ved hjelp av tilbakemeldinger fra lærer. Disse tilbakemeldingene skal være konstruktive, der eleven blir gjort oppmerksom på sine feil og gis råd om hvordan feilene kan utbedres og forbedres. Også i følge Sutton (1992) inneholder formativ vurdering en form for tilbakemeldinger fra lærer til elev. I følge ham er formativ vurdering en pågående prosess

der informasjon om elevens læring brukes til å bli i stand til å planlegge veiledning av eleven videre i læringsprosessen. I likhet med Marsh (2009) og Sutton (1992) hevder også Black og William (1998) at læringsaspektet er viktig når det er snakk om formativ vurdering. En kan ifølge dem kun snakke om formativ vurdering når informasjonen en har brukes til å redusere gapet mellom det eleven allerede kan, og det eleven trenger å lære for å komme et steg videre. Ifølge Kennedy m.fl. (2008) betyr begrepet formativ, en vurdering som utføres ofte og som planlegges samtidig som undervisningen foregår.

NOU 2003:16 *I første rekke*, står det skrevet at vi har to hovedformer for elevvurdering i Norge; formativ vurdering og summativ vurdering. Formativ vurdering beskrives som en vurdering underveis i læreprosessen via lærers tilbakemeldinger. Her beskrives egenvurdering, elevsamtaler og foreldresamtaler som del av formativ vurdering. I likhet, hevder Black og Wiliam (2001) at elevers egenvurdering er sterkt knyttet til formativ vurdering. Dette begrunnes med at elevene kun kan vurdere sin egen innsats når de har et klart bilde av læringsmålene. For at eleven skal få et klart bilde av læringsmålene vil lærers tilbakemeldinger være essensielle.

Det virker som det er stor enighet om at formativ vurdering er en pågående prosess som involverer planlegging av undervisning vurdering tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger. Selv om Kennedy m.fl. (2008) ikke snakker eksplisitt om tilbakemelding, antar jeg at vurderingen innebærer en form for tilbakemelding til elev.

I rapport fra UDIRs prosjekt "Bedre vurderingspraksis" (Stokke m.fl., 2008) omtales vurdering for læring som tilbakemeldinger som gir elevene informasjon om hvor de er i forhold til ulike læringsmål, og hvordan elevene bør jobbe for å komme nærmere disse målene. I likhet sier Engh m.fl. (2007) at vurdering for læring er en metode som skal kunne bidra til elevens faglige utvikling. Viktige elementer her er lærerens veiledning av eleven, der det klargjøres hvor han/hun ligger i forhold til læringsmålene og hva som kan gjøres for å nå målene. Også Stiggins m.fl. (2007) fokuserer på elevens læringsutbytte. Ifølge disse handler vurdering for læring om å finne ut hvordan en kan hjelpe en elev med å forbedre seg. Når en lærer bedriver vurdering for læring, er han/hun interessert i å finne ut hvor mye eleven kan for å kunne hjelpe eleven med å bli bedre. Spørsmål en lærer vil kunne stille seg selv eller kollegaer i situasjoner som dette er; hvilke behov har eleven, hvordan kan jeg hjelpe eleven med å bli bedre, hvilke tilbakemeldinger kan jeg gi eleven for at han/hun skal

forstå hva som må til for å komme nærmere læringsmålene. Det handler om å vurdere for å kunne diagnostisere elevens behov, for at lærer og elev i fellesskap kan legge en plan for videre arbeid. Her er det eleven selv, læreren og foreldrene som har interesse for vurderingen. Stiggins m.fl. (2007) hevder i tillegg at vurdering for læring er en vurdering som foregår parallelt med elevens læring.

Av beskrivelsene fra UDIR (Stokke m.fl., 2008), Engh m.fl. (2007) og Stiggins m.fl. (2007) kan det virke som om det er stor grad av enighet om at tilbakemeldinger fra lærer og elevers mulighet til å vurdere seg selv er viktige elementer innenfor begrepet vurdering for læring.

Ifølge Swearingen (2002) har flere forfattere sett sammenhengen mellom formativ vurdering og vurdering for læring. Det innebærer at formativ vurdering er en del av instruksjonen som skal veilede lærerne når de bestemmer seg for hvordan de skal instruere eleven. Vurdering er altså ikke bare noe som skal gjøres til elevene, men også noe som bør gjøres for eleven. Dette skaper grunnlag for å veilede eleven og skape læringsutbytte. Også Engh m.fl. (2007) påpeker at vurdering for læring også kan gå under begrepet formativ vurdering.

På tross av at formativ vurdering og vurdering for læring har mange fellestrekk, og av flere blir ansett som å ha samme betydning, hevder Stiggins m.fl. (2007) at vurdering for læring av noen og i noen situasjoner anses som å ha et bredere meningsinnhold enn formativ vurdering. Formativ vurdering forklares ofte som lærerens jevnlig vurdering av sine elever, med den hensikt å kunne planlegge egen undervisning. Når en snakker om vurdering for læring, er det snakk om at læreren skal gi elevene konstruktive - fremfor kun evaluerende tilbakemeldinger.

I Forskrifter til Opplæringsloven § 3.3. går det frem at elever skal ha både underveisevaluering og sluttevaluering. Underveisevaluering og vurdering for læring/formativ vurdering går i store trekk ut på det samme, da det av § 3.3 kommer frem at *”Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter”*.

Ut fra beskrivelsene ovenfor blir det tydelig at begrepene vurdering for læring og formativ vurdering deler viktige trekk. På tross av at Stiggins m.fl. (2007) hevder at begrepene kan skille seg fra hverandre i visse henseender, anser jeg det som hensiktsmessig i denne

---

sammenheng å benytte meg av begrepene med en bakgrunnsforståelse av at de innehar samme meningsinnhold. Beskrivelsen jeg benytter meg av i forhold til begrepene vil være at de omhandler jevnlig vurdering og planlegging av elevers arbeid, i form av konstruktive tilbakemeldinger fra lærer og elevers medbestemmelse og egenvurdering, der elevens læringsutbytte er i fokus.

### 2.2.3 Begrepsbruk i dette arbeidet

Det viser seg at det er visse forskjeller i forhold til hvordan de ulike vurderingsformene blir benyttet i og utenfor klasserommet. I undervisningssituasjonen; da for lærere, elever og foreldre, viser det seg at begge former for vurdering vil være av interesse. Her vil det ikke være nok å kun bedrive vurdering av læring/summativ vurdering i form av for eksempel en avsluttende prøve i hvert fag. I klasserommet har en også behov for å få informasjon på jevnlig basis. Utenfor klasserommet; da for eksempelvis skoleledere og politikere, blir stort sett de fleste av beslutningene tatt på bakgrunn av resultater fra vurdering av læring/summativ vurdering. Vurdering av læring/summativ vurdering er altså viktig både i og utenfor klasserommet, men i klasserommet er en også avhengig av vurdering for læring/formativ vurdering. Vurdering for læring/formativ vurdering vil i dette arbeidet tillegges større vekt enn summativ vurdering/vurdering av læring. Jeg er likevel oppmerksom på betydningen vurdering av læring/summativ vurdering har i forhold til formativ vurdering/vurdering for læring i utforming av tilbakemeldinger og råd om forbedring til eleven. Med bakgrunn i begrepsdrøftningen antar jeg at elevvurdering er noe som bør bidra til at eleven videreutvikler sin kunnskap og sine ferdigheter. Med bakgrunn i antagelsen om begrepene formativ vurdering og vurdering for læring som likestilte, velger jeg for enkelhetsskyld å hovedsakelig benytte meg av begrepet formativ vurdering i denne teksten. Der teoretikere eller forskning benytter seg av vurdering for læring, vil jeg i likhet benytte meg av dette når jeg refererer til disse.

## 2.3 Motivasjon

Begrepet motivasjon kommer av det latinske verbet "*movere*"; som betyr å flytte. Ideen om flytting kommer fra oppfatninger om at motivasjon er noe som hjelper oss å fortsette, hjelper

oss videre, hjelper oss å få arbeidet ferdigstilt. Motivasjon involverer med andre ord prosesser som oppstår når et individ driver frem og opprettholder målrettede handlinger. Selv om mange holder seg til denne forklaringen, eksisterer det uenighet om hvilke prosesser motivasjon inneholder, hvordan disse prosessene fungerer, hvordan motivasjon forholder seg til læring og mestring, og hvordan motivasjon kan fremmes og opprettholdes på et optimalt nivå (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

I følge Schunk m.fl. (2008) er motivasjon prosessen der målrettet aktivitet blir drevet frem og opprettholdt. De begrunner beskrivelsen med samsvarer med elementer som ifølge de fleste forskere og praktikere er sentrale for motivasjon. Videre hevder Schunk m.fl. (2008) at motivasjon kan påvirke både læring og utførelsen av ferdigheter man tidligere har lært, strategier og atferd. Dette har stor betydning for undervisning. Motivasjon kan påvirke hva, hvordan og når vi lærer (Schunk m.fl., 2008).

Ved oppslag i pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2008, s. 200) blir motivasjon beskrevet som *”det å framkalle en tilstand hos et individ som får det til å gjøre noe, for eksempel å lære”*. Dette samsvarer med *”The Greenwood dictionary of education”* (Collins & O’Brien, 2003) der motivasjon beskrives som en kraft som driver læring.

Motivasjon er et felt som har gjennomgått flere forandringer i løpet av årene. Dette fordi forklaringer på atferd har hatt en forflytning fra fokus på stimuli og respons til et fokus på elevens fortolkninger av hendelser og rollen til oppfatninger, kognisjon, følelser og verdier i mestringssituasjoner (Schunk m.fl., 2008). Mange tidlige oppfatninger knyttet motivasjon til indre krefter; instinkter og vilje. Freud var en av disse, da han hadde tro på at atferd var resultat av indre krefter og at motivasjon reflekterte psykologisk energi. Andre, for eksempel Murray, baserte sin motivasjonsoppfatning til å ha noe med varige menneskelige trekk å gjøre. Andre igjen, for eksempel Skinner, la hovedfokus på atferdsresponsen som et resultat av forsterkere som belønning og straff. Motivasjon har, med andre ord, vært oppfattet som å inneholde ulike elementer (Schunk m.fl., 2008). Schunk m.fl. (2008) har tro på at motivasjon er en viktig kvalitet som fyller alle aspekter av undervisning og læring. Motiverte studenter kjennetegnes ved interesse for aktiviteter, følelse av kompetenthet, innsats for å oppnå suksess, utholdenhet innenfor en aktivitet og bruk av effektive oppgavestrategier og kognitive strategier.

Ekspertene strider fortsatt om hva som påvirker motivasjon og hvordan motivasjon på best mulig måte kan fremmes. Resultatet av uenigheten er mange ulike teorier, som på hver sin side forklarer hvordan ulike motivasjonelle prosesser fungerer. Mens de ulike motivasjonsteoriene er enige om at motivasjonelle prosesser ligger bak menneskelig atferd, er de på samme tid uenige om hvor prosessene kommer fra og hvordan prosessene fungerer. Attribusjonsteori (Schunk m.fl., 2008), Expectancy-value teori (Schunk m.fl., 2008) og Selvbestemmelsesteori (Schunk m.fl., 2008; Ryan & Deci, 2002) er noen av disse teoriene. På denne måten kan en kalle motivasjonsbegrepet for et paraplybegrep, der forståelsen av at motivasjon ligger bak menneskelig atferd utgjør toppen av paraplyen, mens oppfatningene om hva som påvirker motivasjonelle prosesser utgjør delene som sprer seg ut fra midten. Selvbestemmelsesteori er valgt for denne teksten. Bakgrunn for valget og nærmere presentasjon av hvordan motivasjon utvikles i forhold til selvbestemmelsesteori utdypes nærmere i kapittel 6.

Det er tydelig at det foreligger ulike forklaringsmodeller i forhold til hva som ligger til grunn for motivasjon og hvordan motivasjon utvikles. Med begrunnelse i påstanden om at de fleste forskere og praktikere vil være enige i at motivasjon er prosessen der målrettet aktivitet blir drevet frem og opprettholdt, velger jeg å holde meg til denne generelle definisjonen av motivasjonsbegrepet i denne teksten.

## 2.4 Oppsummering

Dette kapitlet har drøftet begrepene vurdering og motivasjon. På tross av at begrepene vurdering og evaluering ligner hverandre i at de begge har med verdi å gjøre, velger jeg i denne teksten å benytte meg av vurderingsbegrepet. Jeg tolker det slik at summativ vurdering og vurdering av læring har tilnærmet samme meningsinnhold og at formativ vurdering og vurdering for læring har tilnærmet samme meningsinnhold. For enkelhetsskyld velger jeg i hovedsak å benytte meg av begrepene summativ vurdering og formativ vurdering i denne teksten. Summativ vurdering beskrives som en sluttvurdering der elevens faglige resultater vurderes. Formativ vurdering kan beskrives som en underveisvurdering der målet er økt læring. Ekspertene er enige om at motivasjon er prosessen der målrettet atferd drives frem og opprettholdes. Det ekspertene derimot ikke er enige om, er hvordan de

motivasjonelle prosessene fungerer. For å utdype ett syn på hvordan motivasjon kan drives frem og opprettholdes, presenterer jeg i kapittel 6 motivasjonsteorien selvbestemmelsesteori.



### 3. Elevvurdering i Norge: Formativ vurdering og utvikling av motivasjon

I dette kapitlet er fokus elevvurdering i den norske skolen, før, nå og hvordan veien videre ser ut. Jeg velger å fokusere på tre nøkkelspørsmål. ”Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på formativ vurdering?”, ”I hvilken grad har er det fokus på sammenhengen mellom vurdering og motivasjon i planer og styringsdokumenter?” og ”Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og hvilke konsekvenser har den hatt?” Dette er sentrale spørsmål, som vil drøftes i forhold til de tre hovedpunktene i kapitlet; ”Historisk perspektiv på elevvurdering”, ”Dagens situasjon” og ”Veien videre – forskningsbasert planlegging”. Under hvert av de tre punktene vil jeg reflektere over hvordan informasjonen som fremkommer kan belyse de tre nøkkelspørsmålene. I Punkt 3.4 ”Vurderingspraksis i 2009?” drøftes aktuelle faktorer fra tidligere punkter i kapitlet opp mot relevant teori og forskning. Dette gjøres for å skape et bilde av norsk vurderingspraksis i dag og i tiden fremover. Gjennomgangstema i kapitlet vil være å få et innblikk i graden formativ vurdering og motivasjon har vært, og er, vektlagt i det norske skolesystemet, både fra lovverkets side og hva forskning viser om bruken av formativ vurdering og konsekvenser av denne i praksis. Avslutningsvis oppsummeres viktige momenter.

#### 3.1 Historisk perspektiv på elevvurdering

##### 3.1.1 Epoken N39 - M87

På bakgrunn av Folkeskoleloven av 1936, ble Normalplanen av 1939 (N39) utarbeidet. Her kritiseres de tidligere undervisningsplanenes fokus på elevens kunnskapstilegnelse og da hukommelsesarbeid (Dale & Wærness, 2006). Et viktig mål i N39 var at eleven skulle lære å lære, og ikke lenger være en passiv mottaker av kunnskap. Vurderingskriterier ble innlemmet i fagplanene og læringsprosessen ble sterkere vektlagt enn tidligere. Sluttvurdering av elevens ferdigheter skulle baseres på lærers observasjoner av eleven

gjennom skoleåret. Intensjonen med N39, i forhold til vurderingens metode, ble dermed lærers observasjoner og loggingføring. Med N39 kom karaktersymboler på nasjonalt plan og normalfordelingskurven; grupperelatert karaktersetting. Foreldresamtalen ble en del av vurderingen, med foreldre som passive mottagere av informasjon. Hovedpersonen i vurderingsarbeidet var på dette tidspunkt læreren (Helle, 2000). Arbeidsskoleprinsippet, basert på N39, sto sterkt helt frem til 70-tallet. I følge dette prinsippet var det viktig å gå bort fra den tradisjonelle leksehøringen, begrense lærestoff og fokusere på differensiert opplæring (Dale & Wærness, 2006).

På 70-tallet kom massiv kritikk av flere elementer ved det norske skolesystemet. Kritikken av arbeidsskoleprinsippet, som hadde stått sterkt i flere tiår, medførte at en legitimerte en undervisning basert på ren kunnskapsmeddelelse fra læreren (Dale & Wærness, 2006). I følge Lysne (2004) har karakterer og kompetanse vært et diskusjonstema i mer enn 100 år. I mellomkrigstiden ble karakterer sett som en vurderingsmetode gunstig for å fremme motivasjon og læring. Dette synet endret seg noe etter 2.verdenskrig, da det skjedde en reduksjon av karaktergivning. På 70-tallet kom kritikken mot den formelle vurderingen på 60-tallet, og dens bruk av normerte prøver (Dale, 2008). Det ble hevdet at dette skapte en konkurranse mellom elevene, der kun teoretisk faktakunnskap uten mulighet for drøftning ble vurdert, noe som passet bra for de skoleflinke. Dette førte til en kamp om å avskaffe karakterer. Med bakgrunn i Grunnskoleloven av 1969 og Mønsterplanen av 1974 (M74) ble karakterene på barnetrinnet avskaffet i 1972 (Engelsen, 2006; Helle, 2000).

Kritikken av den formelle vurderingen på 60-tallet, førte til at uformell vurdering ble fremhevet på 70-tallet (Dale, 2008). I stedet for karakterer ble skriftlige meldinger eller muntlige uttalelser benyttet. Fra flere hold ble det fremholdt at uformell vurdering skulle være den eneste vurderingsformen i grunnskolen, da det på bakgrunn av M74 skulle være fritt valg av lærestoff og arbeidsmåter. En ønsket igjen en mer målrelatert vurdering (Helle, 2000). I følge Dale og Wærness (2006), var dette et forsøk på å utvikle elevaktive læreplaner. Det ble dermed utviklet en uformell vurdering uten bruk av karakterer, der en så vurdering i forhold til elevens forutsetninger. Dette ble fra slutten av 1970-tallet kalt uformell individrelatert vurdering (Dale, 2008). Gode intensjoner førte likevel til problemer i praksis. Kompetansemålene i læreplanen ble diffuse for både lærere og elever, noe som videre gjorde det vanskelig for lærerne å utlede vurderingskriterier. Dette førte igjen til at mange lærere fortsatt benyttet normalfordeling i vurderingsarbeidet. I følge M74 var det

ønskelig at vurderingen inneholdt konkrete mål i forhold til elevenes videre arbeidsprosess. M74 forsøkte altså å gi læreren mer frihet i sitt vurderingsarbeid og kvitte seg med grupperelatert vurdering. De generelle målene gjorde det vanskelig for lærerne å nå opp til forventningene (Helle, 2000).

Ifølge Mønsterplanen av 1987 (M87) var vurderingsarbeid viktig for lærerens planlegging av undervisningen. Foreldrene ble fortsatt ikke sett som aktører i foreldresamtalen. M87 fremhever i mindre grad enn M74 elevens deltagelse i egen vurderingsprosess (Helle, 2000). Med M87 skulle vurderingen igjen være målrelatert. St.meld.nr. 62 (1982-1983) *Om Grunnskolen* innførte begrepene uformell og formell vurdering. Den uformelle vurderingen skulle relateres til hver enkelt elevs nivå og fremgang, mens den formelle skulle være objektiv og målrelatert (Helle, 2000). M87 vektla at i en skole for alle skal ikke vurderingen kun være formell. Dette førte til utviklingen av en uformell vurdering uten bruk av karakter, der det som skulle vurderes ble sett i forhold til elevens forutsetninger (Dale & Wærness, 2006). Med M87 kom det også mer spesifikke vurderingskriterier, som skulle gjøre det mulig for lærerne å vike unna normalfordelingsprinsippet i vurderingsarbeidet (Helle, 2000).

Blant annet på grunn av for generelle målformuleringer og det faktum at den var en mønsterplan som lærerne ikke var forpliktet til å følge, ble M87 i 1993 utskiftet med den generelle delen av L97. Med L97 kom det flere endringer i forhold til elevvurdering (Helle 2000).

### **3.1.2 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: Epoken N39 - M87**

I de tidlige læreplanene er det ikke snakk om formativ vurdering, men en kan se faktorer som kan ligne formativ vurdering. Sluttvurdering basert på lærers observasjoner gjennom hele skoleåret i N39 er et eksempel på dette. På tross av dette, kan en undre seg på om denne intensjonen ville fungere i praksis, med tanke på innføringen av normalfordelingskurven i vurderingsarbeidet. Dette tilsier at elevene ikke ville vurderes kun ut fra sitt eget arbeid, men også sammenlignes med andres. Fokus på faktorer som ifølge arbeidsskoleprinsippet er viktige kan som følge av normalfordelingsprinsippet bli vanskelige å utføre i praksis. Uformell vurdering i form av muntlige uttalelser eller skriftlige meldinger som skulle inneholde konkrete mål i forhold til hver enkelt elevs videre arbeidsprosess, med utgangspunkt i kompetansemål i M74, kan tjene som et annet eksempel på formativ

vurdering. I M87 kan en også se elementer som kan sammenfattes med formativ vurdering, med vurdering i forhold til elevenes forutsetninger og mer spesifikke vurderingskriterier som skulle gjøre det mulig å vike unna normalfordeling i vurderingsarbeidet. I forhold til elevens deltagelse i egen vurderingsprosess kan det virke som fokuset ble mindre i M87. Elementer som ligner formativ vurdering, er altså i større eller mindre grad til stede i N39, M74 og M87, noe som belyser det første spørsmålet ”Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på formativ vurdering?”.

Noe fokus på sammenheng mellom vurdering og motivasjon er ennå ikke tydelig representert i læreplanverket. Dette kan tolkes som om forholdet mellom formativ vurdering og motivasjon på dette tidspunktet var ikke-eksisterende i læreplaner og styringsdokumenter. Dersom en går ut fra at økt læringsutbytte hos eleven er målet med vurdering, kan en annen mulig tolkning være at målet om vurdering som motivasjonsfremmende er implisitt tilstede.

Dersom en tenker at det kan være snakk om noe som ligner formativ vurdering i N39 og M74, kan en se tegn på problemer med å sette intensjonene ut i praksis da kompetansemålene ble diffuse for både elever og lærere. Dette medførte at vurderingen ble grupperelatert i stedet for individuell som den i utgangspunktet skulle være. På tross av M87s forsøk på å gjøre vurderingskriterier mer tydelige, kan det se ut som om konsekvensene ikke ble mer positive enn tidligere.

### **3.1.3 Epoken L97 - ”Kunnskapsløftet”**

L97 fastsetter at vurdering fortsatt skal være målrettet, og dette på to nivåer. Her gis felles mål for hvert enkelt fag, og mål for de enkelte hovedtrinn, for eksempel mål for 8.-10.klasse. Dette er kriteriene som legger grunnlaget for lærerens vurdering med karakter. Vurderingen uten karakter er mer individrettet og knyttet opp mot hele læreplanverket, og vurderingen skal være en del av læreprosessen (Helle, 2000). Sommeren 1996 ble St.meld.nr. 47(1995-1996) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* lagt frem. Her fastslås det at kriteriene skal gjøres kjent for elever og foresatte, og at elevene i større grad må tas med i vurderingsarbeidet. Videre legges det føringer om at veiledning må tillegges større vekt, samtidig som rangering bør gis mindre plass. Vurderingssamtaler mellom skole og hjem, og elev og lærer skal inngå i vurderingsarbeidet. I følge Engelsen (2006) blir formålet med vurdering av elever i grunnskolen formulert i St.meld.47 (1995-

1996). Vurderingen skal, i følge denne, være individuell, ta hensyn til elevers forutsetninger, arbeidsmetoder og arbeidsinnsats og ses i forhold til læringsmålene i læreplanen. Her fremkommer det at elevvurdering skal fremme læring og utvikling, og at vurdering og veiledning skal motivere elevene. På tross av intensjonene i St.meld. nr. 47 (1995-1996), hevder Dale (2008) med bakgrunn i forskningsprosjektet "Sammenheng mellom eksamen og læring" (SEL), at det kan virke som det eksisterer en uklarhet hos elevene mellom mål, vurderingskriterier, innsats og resultat.

I følge L97 er elevsamtalen en viktig metode i vurderingen uten karakter, der nå også eleven blir gitt mulighet til å komme med synspunkter på sin individuelt tilpassede opplæring. Der M87 oppfordret til muntlig tilbakemelding til foreldre fremfor skriftlig, legger L97 føringer om at det skal foreligge en skriftlig vurdering. Dette er noe som satte større krav til lærerne i forhold til begrunnelse i deres vurdering (Helle, 2000). I følge L97 er hovedmålet med elevvurdering at det skal fremme læring og utvikling. Via veiledning skal læreren styrke elevenes mulighet til å reflektere over sitt eget arbeid. Videre kommer det frem at elevvurdering skal motivere elevene til skolearbeidet (Helle 2000).

Da elev og foreldre tidligere har blitt sett på som passive mottagere av informasjon i foreldresamtalen, åpner St.meld. 47 (1995-1996) opp for at eleven og hans/hennes foreldre kan være aktive deltagere i vurderingen av eleven. Det legges også vekt på at vurderingsarbeidet må inkluderes i undervisningen, og den må ha en didaktisk begrunnelse (Helle 2000).

På tross av føringene som ligger i L97, hevder Haug (2004) i evalueringen av L97 at skolen fremdeles preges av lærerstyrt klasseromsundervisning, der det i hovedsak vurderes hva elevene klarer å gjengi i tester ved skoleslutt og avgangsprøver. Utsagn fra N39 er relativt like utsagn fra evalueringen av L97, der Haug påpeker at arbeidet i skolen fremdeles er basert på lærerstyrt klasseromsundervisning. Videre hevder Haug at lærerne har en tendens til å unngå å stille faglige krav i forhold til realistiske forventninger til elevene. Dette gjelder spesielt på ungdomsskolen, men også i grunnskolen og videregående skole. Lærerne er positive og støttende, men dette uten å stille spesifikke faglige krav til elevene (Haug, 2004). Dette er ifølge Haug (2004) negativt, da spesielt for elever som ikke får oppfølging hjemmefra, men også for de sterke elevene som ikke vil få oppgaver som er utfordrende i stor nok grad. På bakgrunn av dette blir ulikheter mellom elever større. Evalueringen av L97

viser at undervisningen ofte var preget av uklare og utydelige faglige krav. Bruken av læringsaktivitetene virket tilfeldig, oppsummeringer manglet, og korrigerende tilbakemeldinger var sjeldne.

Som nevnt i kapittel 2, bruker NOU 2003:16 begrepene formativ vurdering og summativ vurdering som de to hovedformer for individvurdering i norsk grunnopplæring i dag. Disse beskrives henholdsvis under kategoriene ”vurdering underveis” og ”sluttvurdering” (NOU, 2003).

### **3.1.4 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: L97 – “Kunnskapsløftet”**

Med L97 kan det virke som elementer som ligner formativ vurdering er sterkere representert i læreplanen enn tidligere. I følge L97 skal vurdering være målrettet, basert på kriterier på måloppnåelse. Det snakkes om vurdering både med og uten karakter. Vurderingen uten karakter vil jeg knytte til begrepet formativ vurdering, da det legges vekt på at vurderingen skal være en del av læreprosessen. Elevene blir i L97 gitt større plass i eget vurderingsarbeid. Også foreldrene skal nå ha et ord med i laget. St.meld.nr. 47 (1995-1996) legger føringer for en vurdering som på flere måter kan ligne formativ vurdering. Elementer som at elevene tas med i eget vurderingsarbeid, individuelt tilpasset vurdering og større vekt på veiledning av elevene er eksempler på dette. NOU 2003:16 (2003) bruker begrepene formativ- og summativ vurdering, men denne begrepsbruken virker ikke å være like tydelig i læreplanverket.

I St. meld. nr. 47 (1995-1996) gjøres koblingen mellom vurdering og motivasjon eksplisitt, da det her fremkommer at vurdering skal fremme læring og utvikling, og at vurdering og veiledning skal motivere elevene. Denne intensjonen om vurderingens effekt på elevenes motivasjon kommer også frem i L97. Her er det ikke lenger snakk om en mulig implisitt kobling mellom vurdering og motivasjon, som er en mulig tolkning av tidligere læreplaner.

Intensjonen om en målrettet undervisning, basert på kriterier og elevenes medbestemmelse er tydeligvis til stede både i St.meld.nr. 47 (1995-1996) og i L97. Men hva sier forskning om hvilke konsekvenser dette fikk i klasserommene? I følge Haugs (2004) evaluering av L97 blir det tydelig at intensjonene ikke helt levde opp til forventningene i praksis. Lærerstyrt

undervisning og mangel på konstruktiv veiledning i vurderingsarbeidet er eksempler på dette. En kan i forlengelsen av dette undre seg på om en undervisning, slik Haug beskriver den, basert på lærerstyrt undervisning og hovedsakelig summativ vurdering kan fremme motivasjon hos elever.

## 3.2 Dagens situasjon

St. meld. Nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, slår fast at vurderingskultur og vurderingspraksis er for svak i Norge. Her fremkommer det at departementet skal arbeide for å fremme mer likeverdig og rettferdig vurdering, og at vurderingen skal være lærings- og motivasjonsfremmende. I St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, står det at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring ikke er godt nok til stede i grunnopplæringen. På barnetrinnet brukes for mye allmenn ros og for lite faglige tilbakemeldinger, da tilbakemeldingene skal være spesifikke og tydelige i forhold til faglige mål. Dette beskriver formativ vurdering, som drøftet i forrige kapittel. Det kan virke som om elevvurdering i form av formativ vurdering, slik som det beskrives i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” har vært mangelvare på barnetrinnet i Norge. I rapport fra UDIR (Stokke m.fl., 2008) beskriver de selve prosjektet for å innebære et ”brudd” med tradisjonen.

### 3.2.1 Elevvurdering i Kunnskapsløftet

St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, fremmer forslag om endringer i grunnopplæringens innhold. Dette resulterte i en ny reform for grunnopplæringen; Kunnskapsløftet. En av hovedintensjonene er at kompetansemålene, som uttrykker hva elevene skal oppnå etter hvert klassetrinn, skal være tydeligere enn tidligere (KUF, 2004).

Kunnskapsløftet legger føringer for en målrelatert elevvurdering for hele grunnopplæringen (KUF, 2004). Et viktig perspektiv er å bryte kombinasjonen av innholdsorienterte målbestemmelser, tradisjonell formidlingspedagogikk og aktivitetspedagogikk preget av utydelighet og ettergivenhet (Dale & Wærness, 2006). Målet med vurdering er å fremme læring og utvikling hos eleven (UDIR, 2006). I Kunnskapsløftet er det fastsatt såkalte mål for kompetanse, der kompetanse beskrives som individets evne til å møte utfordringer. Fire

grunnleggende ferdigheter skal legges til grunn for videre læring; å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Læreplanene har kompetansemål i de ulike fagene etter 2., 4., 7, og 10. trinn i grunnskolen. Læreplanene for de enkelte fag forenkles og tydeliggjøres i Kunnskapsløftet, slik at det blir tydeligere for lærer hvilke mål elevene skal etterstrebe. Motivasjon for læring er en viktig del av undervisningen (KUF, 2004). I følge forskrift til opplæringslova (2006) skal underveisevaluering bidra til å fremme elevers kompetanse, og denne vurderingen kan gis både med og uten karakter. Kunnskapsløftet legger opp til en elevaktiv pedagogikk siden den så sterkt fremhever utviklingen av elevens kompetanse, med vekt på læringsstrategier og elevmedvirkning (Dale & Wærness, 2006). Lærer skal videre gi sin vurdering i form av tilbakemeldinger til eleven i forhold til hvor han/hun står i forhold til kompetansemålene. Dette med sikte på at eleven skal kunne nå målene. Lærere er nå forpliktet til å gjennomføre en samtale med foreldre/foresatte minst to ganger i året. I følge læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal eksamensvurdering foregå i henhold til kompetansemålene, uten bruk av normert vurdering. I læreplanen for hvert enkelt fag finnes retningslinjer for vurdering, men dette gjelder kun for sluttvurdering.

### **3.2.2 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: Dagens situasjon**

I Kunnskapsløftet (UDIR, 2006) kan en se elementer som samsvarer med begrepet formativ vurdering slik det er beskrevet i Kapittel 2, med fokus på elevaktiv pedagogikk og lærers konkrete tilbakemeldinger til elever. Føringene i St.meld.nr. 31 (2007-2008) som sier at tilbakemeldinger som skal kunne ha en læringseffekt, og må være spesifikke og tydelige i forhold til faglige mål, kan tjene som nok et eksempel på elementer som kan sammenfattes med formativ vurdering.

I St.meld.nr. 16 (2006-2007) gjøres koblingen mellom vurdering og motivasjon tydelig. I Kunnskapsløftet (UDIR, 2006) er intensjonen at vurdering skal fremme læring. på bakgrunn av dette, velger jeg å anta at intensjonen om en vurdering som fremme motivasjon er implisitt tilstede. Intensjonen virker dermed å være at formativ vurderingspraksis skal kunne fremme motivasjon for læring hos elever.

På tross av intensjonene i Kunnskapsløftet og i St.meld.nr. 31 (2007-2008), kan det virke som om disse ennå ikke er innfridd i stor nok grad i norske klasserom. Likevel gjør



Utdanningsdirektoratets pågående prosjekt "Bedre vurderingspraksis" det tydelig at formativ vurdering er i fokus.

### 3.3 Veien videre – forskningsbasert planlegging

#### 3.3.1 "Bedre vurderingspraksis"

Utdanningsdirektoratet (UDIR) er, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, i gang med prosjektet "Bedre vurderingspraksis" i forhold til utprøving av fastsatte kriterier og utvikling av nye kriterier på måloppnåelse i skolen. Dette prosjektet foregår over to skoleår, fra høsten 2007 til våren 2009. Kriteriene skal ideelt sett gjøre det enklere for lærere og elever når det gjelder å få elevene til å mestre kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Departementets mål er at et helhetlig system for individvurdering skal foreligge fra høsten 2009. Undersøkelser gjort i forbindelse med dette prosjektet, viser at mange lærere har tro på at bruk av kriterier i forhold til kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet kan ha positiv effekt på læring og motivasjon hos elevene. Spørreundersøkelser av lærere i forhold til normalfordelt vurdering viser at 62 % mener at dette ikke bør forekomme, 14 % mener at det bør forekomme, mens 24 % er nøytrale. Dette viser at en stor del av lærerne, i tråd med UDIRs perspektiv, mener at sammenligning av elever ikke bør forekomme.

Elever på 7. og 10. trinn ble stilt spørsmål i forhold til kjennskap til kompetansemål og egenvurdering i norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse. Her viser det seg at elevene på 7. trinn svarer mer positivt enn elever på 10. trinn. Generelt sett ser det ut som elevene svarer mest positivt på utsagnet "*Jeg vet godt hva jeg mestrer i disse fagene*" (Throndsen m.fl., 2009, s. 8), og mest negativt i forhold til utsagnet "*Jeg kjenner kompetansemålene i disse fagene så godt at jeg kan være med å vurdere mitt eget skolearbeid*" (Throndsen m.fl., 2009, s. 8).

På spørsmål i forhold til kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet, kan det virke som om elevene på 7.trinn generelt har bedre kjennskap og erfaringer med bruk av kjennetegn i undervisningen enn elever på ungdomstrinn og i videregående (Throndsen m.fl., 2009).

Både lærere og elever i prosjektet ble stilt spørsmål i forhold til tilbakemeldinger fra lærer til elev. Generelt sett virker det som en stor andel av elevene mener at de får tilbakemeldinger fra læreren. En sammenligning med en kontrollgruppe viser den samme tendensen. I likhet med spørsmålene om kompetansemål og egenvurdering, kan en også her se en synkende kurve fra barnetrinnet til ungdomsskolen, og igjen til videregående. Sammenligning av svarene fra elever og lærere, viser at lærerne rapporterer noe høyere enn elevene (Thronsen m.fl., 2009).

### **3.3.2 "Elevundersøkelsen 2008"**

*"Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elever i grunnskolen og videregående opplæring har fått mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk ved 7. og 10. trinn i grunnskolen og for elever på videregående trinn 1 i videregående opplæring"*(Skaar, Viblemo & Skaalvik, 2008: 3).

Oxford Research, ved Karl Skaar og Tor Egil Viblemo, har i samarbeid med professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk Institutt, NTNU, gjennomført en analyse av resultatene fra Elevundersøkelsen våren 2008. Selv om undersøkelsen er obligatorisk for elever ved 7. og 10. trinn, er det mulig for elever på andre elever fra 5. trinn å delta. Analysen er basert på svarene fra elever fra 5. trinn i grunnskolen til 3.trinn i videregående skole (VKII) Elevundersøkelsens hensikt er å belyse læringsmiljø i skolen og hvilke sammenhenger som eksisterer mellom læringsmiljø og elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner (Skaar m.fl., 2008).

Analysen viser stor variasjon i forhold til tilbakemeldinger. Elevene ble stilt ovenfor spørsmål om læringsmiljø, der hovedtema var hvorvidt de får tilbakemeldinger i forhold til hvordan de kan forbedre egen innsats og medbestemmelse i forhold til vurdering og arbeidsmåter. Analysen viser at læreren er spesielt viktig for elevenes motivasjon og innsats, i forhold til om han/hun klarer å tilpasse undervisningen i forhold til hver enkelt elev. Det som viste seg å ha størst betydning for elevenes motivasjon og innsats var i hvilken grad de fikk tilbakemeldinger om forbedringsmuligheter, opplevelse av medbestemmelse i forhold til vurdering, læringsmål og arbeidsplaner og om de opplever å få individuelt tilpasset hjelp. Analysen antar at elevenes oppfattede og opplevde læringsmiljø påvirker resultater via motivasjon og innsats (Skaar m.fl., 2008).

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring er det i analysen trukket ut data som sier noe om hvor ofte elevene får tilbakemeldinger på egen innsats og hvordan de kan forbedre innsatsen og grad av medbestemmelse i forhold til vurdering og arbeidsmåter. Det kan virke som tilbakemeldinger i forhold til elevers prestasjoner har lav frekvens i skolen. Også i forhold til elevenes kjennskap til kompetansemål i læreplanen, kan det virke som skolen har et stykke arbeid å gjøre fortsatt, da mange elever ikke har kjennskap til dette i stor nok grad. Cirka halvparten av elevene sier de har lærere som kun motiverer dem til innsats i noen eller få fag. Basert på svarene fra elevene, konkluderer Skaar m.fl., (2008) med at det ikke eksisterer noen enhetlig praksis i forhold til lærernes veiledning av elevene i forhold til hva elevene kan gjøre for å forbedre sine resultater. En tolkning forfatterne av analysen gjør seg rundt dette, er at det i stor grad er de elevene som kjenner kompetansemålene som vurderer lærerne mest positivt (Skaar m.fl., 2008). Analysen (Skaar m.fl., 2008) viser at indre motivasjon og innsats er sterkt korrelerende faktorer. Viktigheten av å fremme elevers interesse for arbeidsoppgaver tydeliggjøres ved denne korrelasjonen.

I følge Skaar m.fl. (2008) virker det hensiktsmessig å tolke resultatene i retning av at det eksisterer sammenhenger mellom elevenes oppfatninger av læringsmiljøet, opplevelsen av læringsmiljøet og motivasjon. Elevenes motivasjon korrelerer høyt med deres oppfattelse av lærerne, noe som kan antyde at et godt forhold til læreren kan være avgjørende for elevens motivasjon for læring. Noe av det som virker å ha størst betydning for hvordan elevene oppfatter læreren, er i hvilken grad de får veiledning om hvordan de kan forbedre seg, om de opplever å ha medbestemmelse i forhold til vurdering, arbeidsmål, arbeidsmåter og om undervisningen er tilpasset deres individuelle faglige nivå. Individuelt tilpasset undervisning, hjelp og støtte, i tillegg til et godt forhold til læreren synes å være de viktigste faktorer for elevenes motivasjon.

Resultater fra studiet viser at det er store forskjeller mellom trinn i forhold til hvor ofte lærerne forteller elevene hva de kan gjøre for å forbedre sitt arbeid. Gjennomsnittsverdien for hvor ofte elevene opplever at læreren forteller dem hva de kan gjøre for å forbedre seg, synker fra 5.trinn til VKII. Den høyeste scoren finnes på 5.trinn, der elevene i gjennomsnitt opplever at læreren forteller dem hvordan de kan forbedre seg faglig én gang i uken. Samtidig kan en se en synkende kurve i forhold til hvor godt elevene liker skolearbeidet. På spørsmålet "Hvor godt liker du skolearbeidet" er det en tydelig synkende kurve fra 5.trinn til

10.trinn i grunnskolen, mens kurven igjen stiger i videregående opplæring (Skaar m.fl., 2008).

### **3.3.3 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene: Veien videre – forskningsbasert planlegging**

På bakgrunn av spørreundersøkelser i forbindelse med ”Bedre vurderingspraksis” kan det virke som om intensjonene om elevers kjennskap til kompetansemål ikke er innfridd i skolen. Samtidig svarer mange elever at de får tilbakemeldinger fra lærer. Dersom en ser dette i forhold til intensjonene med tilbakemeldinger i skolen, kan det virke som om konsekvensene ikke helt stemmer overens. Hvis tilbakemeldingene hadde fungert som planlagt skulle en tro at elevene samtidig ervervet kunnskap om kompetansemålene. Elevene sier altså at de får tilbakemeldinger, men det blir for meg uklart hva disse tilbakemeldingene inneholder.

Analysen av ”Elevundersøkelsen 2008” (Skaar m.fl., 2008) tyder på at konstruktive tilbakemeldinger fra lærer til elev og elevers medbestemmelse er spesielt viktig for motivasjon og innsats. Av dette kan en trekke ut, at dersom lærere klarer å innfri intensjonene om tilbakemeldinger og elevers medbestemmelse fra Kunnskapsløftet og St.meld.nr. 31 (2007-2008) vil det være muligheter for å kunne skape motivasjon hos elever. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring kan det virke som om både tilbakemeldinger og kjennskap til kompetansemål er på et lavt nivå. Sett i sammenheng med resultater fra ”Bedre vurderingspraksis”, kan det virke som om det er en synkende tendens når det gjelder tilbakemeldinger fra barnetrinnet til ungdomsskole og videregående opplæring. Analysen (Skaar m.fl., 2008) konkluderer med at indre motivasjon og innsats er sterkt korrelerende faktorer. Samtidig kan en se at elever i ungdomsskolen virker å være de som liker skolearbeidet minst. En kan tenke seg at elever som ikke liker skolearbeidet ikke vil legge mye innsats i arbeid med faget. Jeg undrer meg derfor over hvorfor elever i 10.klasse er de elevene som ser ut til å like skolearbeidet minst. Sett i sammenheng med relativt lav hyppighet på tilbakemeldinger i ungdomsskole og videregående vil jeg anta at disse to faktorene kan ha en sammenheng med hverandre. Samtidig viser analysen (Skaar m.fl., 2008) en oppadgående kurve i forhold til hvor godt elevene liker skolearbeidet i videregående opplæring. Med tanke på at tilbakemeldinger ikke er godt nok representert i

videregående opplæring, kan en mulig tolkning i forhold til tilfredshet med skolearbeid være at elever i videregående, i motsetning til i ungdomsskolen, har valgt en linje som inneholder fag de er interessert i.

Det eksisterer resultater som belyser spørsmålet ”Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og konsekvenser av den?”. Det kan virke som om visse aspekter av formativ vurdering er tatt i bruk i norsk skole, men ikke i tilstrekkelig grad på alle trinn. Mange elever mottar tilbakemeldinger, men jeg tolker det dit hen at innholdet i tilbakemeldingene ikke er slik det bør være i forhold til formativ vurdering. Det en kan se, er bruk av formative vurderingsstrategier i skolen kan føre til økt læring, motivasjon og innsats hos elever.

### 3.4 Vurderingspraksis i 2009?

Den historiske fremstillingen av elevvurdering i Norge tyder på at en lenge har forsøkt å utarbeide kriterier for måloppnåelse i fag. Med tanke på UDIRs pågående prosjekt tolker jeg det slik at dette fortsatt er noe en ikke helt har fått til. Matthiesen (2007) bekrefter denne tanken, og hevder at vurdering i forhold til mål og konkretisering av disse målene har vært dårlig opp gjennom tidene. Vurdering har vært mer eller mindre opp til hver enkelt lærer. Dette har da ført til at ulike lærere kan ha lagt vekt på ulike faktorer i sin vurdering og karaktersetting av elever. Mens noen lærere legger hovedvekt på faglige ferdigheter i sin vurdering, legger andre større vekt på elevens innsats i faget og innstilling til faget (Tveit, 2007). Matthiesen (2007) hevder at en tilbakemelding til eleven om hans/hennes oppnåelse og videre fremgangsmuligheter, må være mer spesifikk enn en bokstav eller et tall som representerer en karakter. Elev og lærer må i forkant av karaktersetting ha samtaler rundt hva som forventes av eleven i forhold til ulike karakterer og hvordan eleven kan nå sine mål. Lærer og elev må på denne måten utvikle et vurderingsfellesskap. Der karakterer ofte har spilt størst rolle i ungdomsskole og videregående skole, har verbale vurderinger og tilbakemeldinger vært sentrale i vurderingsprosessen tidlig i grunnskolen. Problemet med dette, i følge Matthiesen (2007), har vært at tilbakemeldingene utelukkende har pekt på positive aspekter og ikke vektlagt elevens mangler og forbedringsmuligheter.

En OECD-rapport (OECD, 2004) uttrykker bekymring for norske elevers utvikling. Det uttrykkes her at en mulig forklaring på hvorfor norske 15-åringer har svake resultater kan være fordi det ikke blir stilt høye nok krav til dem. I en PISA- rapport (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001) kommer det frem at norske elever rapporterer om at de blir stilt mindre krav til av sine lærere enn elever fra andre nordiske land. Begge disse funnene kan sammenfattes med Dale og Wærness (2006) syn, da de mener at norske lærere ikke er flinke nok til å gi elevene konstruktive tilbakemeldinger.

Flere av disse studiene og evalueringene gir indikasjoner på at læreres tilbakemeldinger til elever i for liten grad gir dem retningslinjer for hva gode prestasjoner faktisk er.

Kunnskapsløftet åpner opp for en bedre vurderingspraksis, med de mer spesifikke læreplanene med tydeligere målformuleringer (KUF, 2004). Likevel tyder eksistensen av UDIRs prosjekt på at dette ennå ikke fungerer i praksis.

Med noen få unntak, har det norske skolesystemet i mange år vært opptatt av at det skal være fokus på en målrelatert vurderingsform uten bruk av normalfordelt vurdering. På bakgrunn av dette kan en derfor undre seg på hvorfor skolen fortsatt preges av lærerstyrt klasseromsundervisning, hovedsakelig summativ vurdering og lærere som unngår å stille faglige krav til sine elever, slik det kommer frem av evalueringen av L97, St.meld.nr.16 (2006-2007) og St.meld.nr.31 (2007-2008). På tross av at mange lærere i UDIRs prosjekt er mot normalfordelingsprinsippet, kan en undre seg over at det fortsatt er noen lærere som mener at en bør benytte seg av sammenligning av elevene i vurderingsspmå. Dette viser vel bare at dette fortsatt er en utfordring i det norske skolesystemet.

Resultatene fra "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008) gir antydninger om at de faktorene som har størst betydning for motivasjon hos elever, er tilbakemeldinger fra lærer, medbestemmelse og individuelt tilpasset hjelp. Da disse faktorene virker essensielle for at læreren skal kunne skape et godt forhold til sine elever, noe som igjen er avhengig av muligheten for å fremme motivasjon for læring hos elever, kan dette virke som meget viktige elementer i forhold til hvordan vurdering kan fremme motivasjon. Men er det slik i det norske skolesystemet i dag? Inneholder opplæringen i stor nok grad disse faktorene som virker så essensielle for elevers motivasjon i forhold til skolearbeidet? I følge Elevundersøkelse 2008 (Skaar m.fl., 2008), UDIRs prosjekt (Throndsen m.fl., 2009), evalueringen av L97 (Haug, 2004), og flere stortingsmeldinger virker svaret å være nei. Av

---

resultatene fra både UDIRs prosjekt og ”Elevundersøkelsen 2008” kan en se en tendens til at lærere på barnetrinnet kommer bedre ut i forholdt til tilbakemeldinger enn lærere i ungdomsskole og i videregående skole. Det kan altså virke som om lærere på barnetrinnet er flinkere til å fortelle elevene hvordan de bør jobbe videre med skolearbeidet.

### 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet om elevvurdering i Norge, har jeg gitt en oversikt over elevvurderingens plass i skolesystemet fra 1939 frem til i dag og reflektert over veien videre. Det er tydelig at selv om elevvurdering har vært på den skolepolitiske agenda i mange tiår allerede, fortsatt er noe det norske skolesystemet ennå strever med å få til i praksis. Det kan virke som formativ vurdering som skal fremme motivasjon for læring hos elever er intensjonen, som ennå ikke er realisert i stor nok grad i praksis. UDIRs prosjekt er et forsøk på å få bukt med denne situasjonen, og få innført et nasjonalt vurderingssystem i Norge som vil legge opp til en mer rettferdig vurdering av elevers faglige ferdigheter. Formative vurderingsstrategier som kan virke spesielt viktige for elevers motivasjon er konstruktive tilbakemeldinger, som gir eleven tilpasset og tydelig informasjon om læringsmål og hvordan han kan nå dem og elevens mulighet til medbestemmelse i egen vurderingsprosess. Undersøkelser utført innen dette prosjektet, ”Elevundersøkelsen 2008” og andre undersøkelser kan antyde at det fortsatt er flere områder det bør arbeides med for at vurderingen skal fremme læring og motivasjon slik det står i St.meld.nr.47 (1995-1996). På bakgrunn av dette kan en undre seg over hvordan Skottland arbeider i forhold til vurdering og motivasjon, og om dette er noe det norske vurderingssystemet kan ta lærdom av. Neste kapittel omhandler vurderingssystemet i Skottland.

## 4. Elevvurdering i Skottland: Formativ vurdering og utvikling av motivasjon

I dette kapitlet er fokus elevvurdering i Skottland. Jeg velger å reflektere rundt de samme nøkkelspørsmålene som i kapittel 3.

1. Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på formativ vurdering?
2. I hvilken grad har det vært fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i planer og styringsdokumenter?
3. Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og hvilke konsekvenser den har hatt?

Hvordan det skotske vurderingssystemet ser ut og hvordan det har utviklet seg frem til i dag vil være viktige elementer. Det skotske vurderingssystemet presenteres i forhold til hvordan det historisk sett har utviklet seg, hvordan det ser ut i dag, og hvordan veien videre ser ut. Mot slutten av hvert punkt vil jeg vurdere i hvilken grad en kan se faktorer som kan belyse spørsmålene ovenfor. Dette kapitlet vil sammen med kapittel 3 legge grunnlaget for en komparativ analyse i kapittel 5, der Skotsk- og Norsk vurderingssystem ses i forhold til hverandre. Innledningsvis begrunnes valget av Skottland som komparativt perspektiv. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

Den historiske utviklingen i Skottland går ikke like langt tilbake som i forhold til utviklingen i Norge. Med bakgrunn i at det skotske parlamentet ble opprettet i 1999, har jeg valgt å starte fremstillingen av det skotske vurderingssystemet der. Da det ikke nødvendigvis er hvor lenge det har vært fokus på formativ vurdering og motivasjon som er det viktigste, men heller hvordan Norge og Skottland på hver sin side har kommet frem til den vurderingspraksis som eksisterer i dag, velger jeg å gjøre det på denne måten.



---

## 4.1 Hvorfor Skottland?

I 1989 ble en forskergruppe etablert i Storbritannia, som fra 1997 har gått under navnet "Assessment Reform Group" (Daugherty & Ecclestone, 2006). Gruppen, med Paul Black og Dylan Wiliam i spissen, gjennomførte en undersøkelse av en stor mengde litteratur om formativ vurdering. Rapporten, *"Assessment and classroom learning"* (Black & Wiliam, 1998), skulle vise seg å medføre voldsom inspirasjon til ny tankevirksomhet rundt temaet vurdering hos den Britiske regjeringen. På tross av rapportens positive omtale av formativ vurdering, ble det på grunn av politisk uenighet ikke plass til formativ vurdering og dens betydning for læring i politiske dokumenter i England. I Skottland, på den annen side, fikk rapporten stor betydning (Daugherty & Ecclestone, 2006).

På den skotske regjeringens websider står det skrevet at skotsk utdanningssystem lenge har hatt et misunnelsesverdig rykte rundt om i verden og at det fortsetter i samme retning (Hayward, 2007). Skottland er stolt av sitt utdanningssystem, og synspunktet som fremlegges på regjeringens webside er, i følge Hayward (2007), støttet av mange. Det finnes forskningsresultater som kan støtte opp om utsagnet. Fra 2002-2005 ble 93 % av grunnskoler i Skottland, som ble inspisert, karakterisert som gode eller meget gode på undervisning. I PISA-undersøkelsen fra 2004 var det kun tre land som scoret bedre enn Skottland (Hayward, 2007).

Til sammenligning viser resultater fra PISA-undersøkelsen 2006 (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007) at Norge ligger på et lavt internasjonalt nivå i tre fag som ble testet, norsk, matematikk og naturfag, når det gjelder faglige prestasjoner. Faktisk ligger Norge, som eneste nordiske land, under gjennomsnitt for OECD-land i alle tre fag. Innholdet i PISA-undersøkelsen har utviklet seg over tid, og det er derfor noe problematisk å sammenligne resultatene fra 2006 med tidligere resultater. Med dette i bakhodet kan se en tydelig nedgående kurve i alle tre fag i forhold til gjennomsnittlige prestasjoner for norske elever (Kjærnsli m.fl., 2007). Med bakgrunn i begrepsdrøftningen (kapittel 2), der det antas at formativ vurdering har sterk tilknytning til læringsbegrepet, kan en anta at skotske elevers sterke resultater i forhold til norske elevers kan skyldes god vurderingspraksis. Flere aspekter kan selvfølgelig ligge til grunn for gode faglige resultater, som for eksempel dyktige lærere. Jeg legger her til grunn av formativ vurdering kan være faktor som kan føre til gode læringsresultater. Med antagelse om at motivasjon kan påvirke hva, hvordan og når

vi lærer (Schunk m.fl., 2008), antar jeg at faglig sterke resultater i Skottland kan ha en sammenheng, ikke bare med formativ vurdering, men også med motivasjon. Dette utgjør, for meg, en av faktorene som gjør Skottland egnet som sammenligningsgrunnlag i denne teksten.

Skottland er et land med ca 5 millioner innbyggere (Hayward, 2007), mens Norge har ca. 4,8 millioner innbyggere ([www.ssb.no](http://www.ssb.no)). I likhet med Norge bor store deler av befolkningen i Skottland i landlige områder med mange små skoler (Hayward, 2007). I følge Utdanningsforbundet hadde 34 prosent av norske grunnskoler mindre enn 100 elever skoleåret 2007/2008 ([www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)). Likhet på disse punkter utgjør nok et argument fra min side for valget av Skottland som komparativt perspektiv.

Det kan virke som Skottland var tidlig ute med å vektlegge formativ vurderings sterke betydning for læring. Selv når stormakt og naboland England ikke vektla formativ vurdering i sine politiske dokumenter, ble formativ vurdering likevel gjort til en prioriteringssak i Skottland. Skal en støtte seg til hva Hayward (2007) sier om at Skottlands utdanningssystem av mange blir ansett som bra, og hans referanser til den skotske regjeringens påståtte misunnelsesverdige rykte, kan en få inntrykk av at Skottland også i dag har utdanning og vurdering i fokus. Godt utviklet skolesystem, gode faglige resultater og flere likhetstrekk med Norge, har ført til beslutningen om å velge Skottlands vurderingssystem som utgangspunkt for en komparativ analyse.

## 4.2 Historisk perspektiv på elevvurdering

I 1983 ble "The Assessment of Achievement Programme" (AAP) (Daugherty & Ecclestone, 2006) startet opp i Skottland. Dette er et nasjonalt system der elevenes faglige kompetanse blir periodisk testet. Det skotske parlamentets opprettelse i 1999 og prosesser i forkant medførte at vurdering for læring ble en nasjonal prioritet i årene etter. Retningslinjene for vurdering i skolen "Assessment 5-14" skulle sikre klare prinsipper som ga uttrykk for formativ vurderings sentrale plass. Det skotske utdanningsdepartementet fikk i oppdrag å utføre en høring av vurderingssystemet. Høringen avslørte tilnærmet enstemmig støtte til prinsippene i "Assessment 5-14"

Da "Assessment 5-14" var retningslinjer, og ikke en læreplan, var skolene ikke nødt til å følge dem. Likevel har nesten alle grunnskoler og ungdomsskoler/videregående skoler tatt utgangspunkt i disse ved utarbeidelse av læreplaner/pensum. De nasjonale retningslinjer for vurdering fikk undertittelen "Improving the quality of learning and teaching" og beskrev vurdering som en integrert del av læring og undervisning. De brukte begrepet "assessment as part of learning" i stedet for formativ vurdering, men med samme betydning. Formativ vurdering skulle være en del av den daglige rutinen i klasserommet. Skoler ble bedt om å utføre profesjonelle vurderinger av kompetansenivåene til elevene fra 5-14 år én eller to ganger i året. Det viste seg at lærere var positive til retningslinjene for vurdering. Da "Her Majesty's Inspectors of Education" (Hayward, 2007) utførte en gjennomgang sent på 90-tallet, viste det seg likevel at veldig få skoler hadde hatt fremgang i forhold til å sette retningslinjene ut i praksis. Det viste seg at heller enn å utfordre læreres profesjonelle vurderingsevne, ble dette erstattet av nasjonale prøver (Hayward, 2007). Vurderingssystemet som helhet fremsto som fragmentert og oppfylte ikke sine mål på en effektiv måte. Et kritikkverdig punkt var at lærerne ikke klarte å innføre en formativ vurderingspraksis i klasserommet, og samtidig stå ansvarlig for elevenes akademiske fremgang, slik det ble forventet av dem. Dette førte til en rapport med analyse av forholdene. Denne rapporten viser til forskning av Black & Wiliam (1998), med fokus på utfordringer ved å koble forskning, lovverk og praksis sammen. I forlengelsen av denne rapporten initierte utdanningsministeren et nytt forsøk på å utvikle et sammenhengende vurderingssystem (Hayward, 2007).

Etter en debatt om vurdering i det skotske parlamentet i 2001, ble det initiert et forsøk på å utvikle et sammenhengende og rettferdig vurderingssystem; "Effective assessment for Scotland's schools". Utdanningsministeren satte utgangspunktet for det som skulle bli "Assessment is for Learning" (AifL) (Hayward, 2007). I følge dette programmet skal vurdering integreres i læring og undervisning og fokusere på forbedring av læring og mestring. Det teoretiske grunnlaget for AifL var forskning på vurdering og læring og undervisning, spesielt Black & Wiliam (1998) (Hayward, 2007). Lærere ble med dette gitt mulighet til å ta et steg vekk fra klasserommet og være med på å utvikle egen praksis (Daugherty & Ecclestone, 2006). Evaluering viser at dette prosjektet har ført til signifikante forandringer i vurderingspraksis (Hallam, Kirton, Peffers, Robertson & Stobart, 2004). Gjennom hele Skottland er det positiv stemning i forhold til AifL. Det er nå mange lærere som er dedikert til bruk av formativ vurdering i sine klasserom. Aktiviteter som å dele

informasjon om kriterier med elever, gi hjelpsom feedback og involvere elevene i egenvurdering og peer-vurdering (vurdering av medelevers arbeid) er nå mer vanlig enn tidligere (Hallam m.fl., 2004).

En AifL-skole beskrives som en skole som promoterer formativ vurdering, egenvurdering og summativ vurdering. AifL har gjort stor forskjell i forhold til vurdering for elever fra 3-14 år i Skottland. Det har påvirket klasseromspraksis, lover og regler i forhold til skolers vurdering og måten nasjonale og lokale politikere interagerer med skoler og andre. Effektene av disse forskjellene begynner nå å oppstå. Det er klare forskjeller i forhold til kulturen rundt formativ vurdering i klasserom, det er begynnende bevis i forhold til økt motivasjon både blant elever og lærere, om økte prestasjoner blant elever og dypere forståelse av formativ vurdering og viktigheten av dialog mellom lærere (Hayward, 2007).

#### **4.2.1 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene**

Når en ser på den historiske utviklingen av elevvurdering i Skottland, fremkommer mange elementer som kan belyse det første spørsmålet ”Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på formativ vurdering?” Helt fra parlamentets opprettelse i 1999 har formativ vurdering vært en prioriteringssak i Skottland. Egne retningslinjer for vurdering, ”Assessment 5-14”, skulle sikre formativ vurderings sentrale plass i skolen. Vurdering ble sett som en integrert del av læring og undervisning; formativ vurdering. I 2001 ble det som skulle bli AifL igangsatt. Utarbeidelsen av AifL må kunne sies å være enda et eksempel på at Skottland beholdt sitt sterke fokus på formativ vurdering i styringsdokumenter. AifLs fokus på vurdering som integrert i læring og undervisning og forbedring av læring og mestring, gjør formativ vurderings plass tydelig.

Ut fra litteraturen jeg har benyttet meg av i denne teksten, kan jeg ikke se noe konkret kobling mellom formativ vurdering og motivasjon i læreplaner eller styringsdokumenter. Med bakgrunn i at både læreplaner og AifL fokuserer på vurdering som integrert del av læring og at elevens læring er vurderingens hensikt, tolker jeg det slik at målet om motivasjon kan være implisitt til stede.

Forskning fra flere hold er aktuell for å belyse spørsmål nummer tre ”Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og konsekvenser av den?” Analyse av

vurderingssystemet, viser at de fleste grunnskoler, ungdomsskoler og videregående skoler brukte retningslinjene fra "Assessment 5-14" i sitt arbeid med læreplaner (Hayward, 2007). Dette på tross av at retningslinjene ikke var pliktige for skolene. Selv om mange skoler tok utgangspunkt i retningslinjene, viste det seg å være vanskelig å sette prinsippene ut i praksis. Innføringen av AifL resulterte i forbedret vurderingspraksis, med formative vurderingsstrategier sentralt i mange læreres undervisningspraksis. Evaluering av AifL (Hallam m.fl., 2004) viser en styrket vurderingskultur og tendenser på økt motivasjon, økte prestasjoner og dypere forståelse for formativ vurdering blant både elever og lærere. En ser her altså faktorer som peker i retning av at prinsippene for formativ vurdering i læreplaner og styringsdokumenter gjennom forskning har vist seg å ha gitt positive konsekvenser for både lærere og elever. Selv om sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon ikke er gjort spesifikk i læreplaner, kan en se elementer som gir uttrykk for at det tilstedeværende fokuset på formativ vurdering har gitt konsekvenser i praksis i form av økt motivasjon.

### 4.3 Dagens situasjon

Læreplanen i Skottland er ikke diktet av regjeringen. Med utgangspunkt i nasjonale retningslinjer og råd, står lokale myndigheter og skolene selv ansvarlig for det som blir undervist. Læreplanens mål er å gi elever de ferdigheter, kunnskaper og erfaringer som trengs for å realisere deres potensial og sikre dem suksess senere i livet ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)). Dagens læreplaner for grunnskolen i Skottland går under navnet "5 to 14 Curriculum" og "Post 14 Curriculum", retningslinjene for vurdering "5 to 14 Assessment". Vurderingskriterier er innlemmet i læreplanene. I de ulike fagene vurderes elevene i forhold til fem eller seks nivåer. Lærerne vurderer sine elever på jevnlig basis, for å kunne se hvordan de utvikler seg. I retningslinjene til "5 to 14 Assessment" ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)), blir vurdering sett som et av de viktigste elementene innen effektiv læring og undervisning.

AifL er en forbedret tilnærming til vurdering. Det gir elever, foreldre og lærere bedre og klarere tilbakemeldinger i forhold til hver enkelt elevs faglige nivå og hva som kan gjøres for at eleven kan forbedre og videreutvikle sine faglige kunnskaper fremover. En tror på at meningsfull tilbakemelding til elever fører til bedre læring. Det ble satt som mål at alle

skoler skulle være del av AifL i 2007, dette for å blant annet sette et sterkere fokus på vurdering og viktigheten av elevers læring ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)).

Evalueringen av AifL (Hallam m.fl, 2004) viser at forståelsen for AifL ikke er god nok blant lærere, og at forskjellen mellom de ulike formene for vurdering er uklar. Et positivt element er økning av ulike vurderingsmetoder brukt og en mer sikker bruk av ulike vurderingsmetoder enn tidligere.

Dagens læreplan har de siste årene vært gjennom store forandringer, noe som har ført til at mange lærere nå synes læreplanen ikke fremstår som helhetlig nok. På bakgrunn av dette er en omfattende analyse av læreplanen underveis; "Curriculum for excellence" ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)).

### **4.3.1 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene**

Som i tidligere læreplaner er også formativ vurdering sterkt representert i dagens læreplan, med vurderingskriterier og egne retningslinjer for vurdering. Vurdering av elevene på jevnlig basis, med fokus på effektiv læring og undervisning, må kunne sies å inneholde elementer av formativ vurdering. AifLs vektlegging av klare tilbakemeldinger fra lærer til elev, der forbedringsmuligheter og læringsutvikling er viktige elementer, kan også knyttes til formativ vurdering.

Ut fra benyttet litteratur er det vanskelig å finne eksplisitt kobling mellom formativ vurdering og motivasjon. Jeg vil derfor, med bakgrunn i stort fokus på elevens læring og utvikling som følge av formativ vurdering, tolke det slik at koblingen mellom formativ vurdering og motivasjon er på et implisitt plan.

Evaluering av AifL i 2004 viste både positive og mindre positive elementer i forhold til bruk av formativ vurdering i praksis. Mens forståelsen for AifL ikke var god nok, ble det påvist en økning og forbedret bruk av vurderingsmetoder. På tross av positive funn i praksis, skal læreplanen videreutvikles og forbedres ytterligere. Om utbredt bruk av formative vurderingsstrategier til dels kan være resultat av stadig utvikling og utbedring av læreplaner og retningslinjer for vurdering er noe jeg undrer meg over i denne sammenheng.

## 4.4 Veien videre – forskningsbasert planlegging

Både historisk sett og i dagens situasjon er formativ vurdering sterkt representert i læreplaner og styringsdokumenter. På tross av dette, er det vanskelig å finne eksplisitte koblinger mellom formativ vurdering og motivasjon. Det en kan se er forskningsresultater som kan gi belegg for å antyde at bruk av formative vurderingsstrategier i skotsk skole har ført til positive konsekvenser, som økte læringsprestasjoner og motivasjon. Hvordan Skottland arbeider videre for å forsøke å forbedre aspekter som har vist seg å ikke fungere optimalt tidligere, vil i denne sammenheng være interessant for å få et nærmere innblikk i hva det er som gjør Skottland gode i forhold til formativ vurdering.

### 4.4.1 "Curriculum for Excellence"

"Curriculum for Excellence", Skottlands største utdanningsreform noensinne, vil skape en gjennomgående læreplan for barn fra 3-18 år. Læreplanen vil tilby elevene større valg og muligheter og samtidig gi lærere mer profesjonell frihet i sitt arbeid. Ett av hovedmålene med denne reformen er å skape suksessfulle elever som har motivasjon for læring ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)).

Med "Curriculum for Excellence" skal hvert eneste barn og ungdom få sin læring og sine kunnskaper fanget opp av et vurderingssystem som støtter læreplanen, heller enn leder den. Vurdering ses som en integrert del av læring og undervisning, som skal hjelpe elever med faglig fremgang og mestring. Elever trenger presise tilbakemeldinger om hva de har lært, hvor mye de har lært og hvor godt de har lært det. Dette for å identifisere hva de kan gjøre videre og hvem som kan hjelpe dem videre. "Curriculum for Excellence" støtter seg på forskning som viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, når de blir gitt tilbakemeldinger om hvor de står faglig og hva de kan gjøre for å forbedre dette, når de gis råd om hvordan de kan gjøre disse forbedringene og når de er fullstendig involvert når det kommer til å bestemme hva som bør gjøres videre ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)). I skrivende stund, er ennå ikke rammeverket for vurdering i "Curriculum for Excellence" utarbeidet.

#### 4.4.2 Evaluering av AifL

AifL ble utviklet for å samle ulike hensikter med vurdering til et helhetlig rammeverk som skulle besvare spørsmål om ansvarlighet, standarder og overvåking av fremgang og mestring. Vurderingens rolle i forhold til hver enkelt elevs læring i klasserommet ble også fremhevet (Scotland.gov.uk). En evaluering av AifL ble igangsatt i 2003 (Hallam, Kirton, Peffers, Robertson & Stobart, 2004). Dette er en evaluering av ett av prosjektene innenfor AifL; "Support for professional practice in formative assessment". Dette prosjektets mål er å undersøke effekten av ulike tilnærminger til formativ vurdering og å produsere veiledning til skoler og lærere om vurderingsprinsipper og hvordan praksis kan heve faglig utvikling. Prosjektet involverte fire grupper der åtte eller ni skoler arbeidet sammen. Evalueringens mål var å vurdere i hvilken grad prosjektet var oppfattet som å ha forandret klasseromspraksis, forbedret elevers læring, påvirket motivasjon og atferd, hatt innvirkning på læreres oppfatninger, holdninger, forståelse av vurderingsprosesser, forbedret miljøet i skolen til å jobbe for et positivt læringsmiljø, og forandret foreldres interesse og engasjement i egne barns skolegang.

Metoden som ble brukt i evalueringen, var innsamling av data fra lærere, undervisningsplaner, loggføringer, rapporter fra case studier og relevante selvevalueringer fra skolen. Flere av skolene i prosjektet ble besøkt, der lærere og elever ble intervjuet. Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i evalueringens målsetninger (Hallam m.fl., 2004).

Det viser seg at skoler satte i verk et stort spekter av formative vurderingsstrategier i ulike faglige områder. Dette inkluderer blant annet spørreteknikker, promotering av tenkeferdigheter, problemløsningsteknikker, gruppearbeid, tilbakemeldinger heller enn karakterer, muntlige tilbakemeldinger fra lærer, deling av vurderingskriterier, elevers vurdering av hverandre, utvikling av kommunikasjonsferdigheter og implementering av mer inkluderende pedagogiske strategier (Hallam m.fl., 2004).

Funn viser at elevene ble mer engasjerte i forhold til læring. Det viser seg at effekten var størst hos elever som var faglig svake, sjenerte og uengasjerte, og for elever med spesielle behov i spesialskoler. Elever ble mer motiverte og utviste mer positive holdninger til læring. Mange var også mer selvsikre. Evalueringen viser dramatiske forbedringer i elevers



læringsferdigheter. Skoler som viste til faglige resultater gir indikasjoner om at prosjektet generelt hadde positiv effekt på elevers prestasjoner. De lærte om egen læring, deres styrker og svakheter og hva de må gjøre for å oppleve fremgang. Dette oppmuntret dem til å ta mer ansvar for egen læring. Det skjedde flere forandringer i klasseromspraksis som økte elevers engasjement, i forhold til å ta eierskap over egen læring heller enn å være passive mottagere av pensum. Lærere rapporterte om elevers økning i engasjement, at de nå forsto hvorfor deres engasjement hadde en mening og at elevene hadde forstått dette som et resultat av de ulike strategiene som ble implementert. Økte muligheter for aktivt engasjement i forhold til egen læring økte motivasjon og forbedret holdninger til læring. Elevenes evalueringer av de implementerte formative vurderingsstrategier var generelt sett positive, selv om noen av de faglig sterkeste elevene rapporterte om kjedsomhet på bakgrunn av et lavere tempo. Lærerne rapporterte i stor grad positivt i forhold til elevers økte motivasjon (Hallam m.fl., 2004).

#### **4.4.3 OECD – rapport 2007**

I 2007 publiserte "The Organisation for Economic Co-operation and Development" (OECD) rapporten "Quality and Equity of Schooling in Scotland" (OECD, 2007). Denne rapporten slår fast at Skottland holder en konsistent høy standard i "The Programme for International Student Assessment" (PISA). Få land har bedre resultater enn skotske elever i matematikk, lesing og naturfag (science). På mange nasjonale tester ligger skotske elever ett eller to år foran forventet nivå for alder. En veldig liten andel av 15-åringene ligger på laveste prestasjonsnivå. Her fremkommer det også at Skottland har ett av de mest rettferdige skolesystemene blant OECD-landene. Skottland har gjort store investeringer innenfor utdanning. Læreres moral og interesse for læreryrket har økt på grunnlag av økt lønn, bedre arbeidsforhold og jevnlig kompetanseutvikling.

På tross av disse positive elementene står Skottland ovenfor utfordringer i utdanningssystemet (OECD, 2007). Det fremkommer at det fortsatt er ulikhet i skolefaglige ferdigheter hos elever mellom sosiale klasser. Barn fra fattige samfunn og hjem med lav sosioøkonomisk status, har større sannsynlighet for å gjøre det svakt i skolen. Rapporten gir også mulige løsninger på problemene. Det gis støtte til høye standarder og sosial inkludering som er en del av "Curriculum for Excellence". En har tro på at ved å gi lærerne større frihet i forhold til hva de underviser i og hvordan de underviser, vil flere elever ha mulighet til å bli

suksessfulle. Dette fordi det ses en sammenheng mellom å gi skolene mer ansvar og at elevene selv tar mer ansvar for egen læring (OECD, 2007).

#### **4.4.4 Refleksjon rundt nøkkelspørsmålene**

Den nye læreplanen "Curriculum for Excellence" vil, som tidligere læreplaner, fortsatt ha et sterkt fokus på vurdering. Vurderingen som beskrives kan i mange henseender betraktes som formativ vurdering, da vurdering beskrives som integrert del av læring og undervisning, der lærerens konstruktive tilbakemeldinger til eleven anses som essensielt. Det blir med dette tydelig at formativ vurdering fortsatt er sterkt representert i dagens skotske læreplan, noe som belyser det første nøkkelspørsmålet "Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på formativ vurdering?"

Et av fokuspunktene i utdanningsreformen som er underveis "Curriculum for Excellence" er å skape suksessfulle elever som har motivasjon for læring. Med dette kommer motivasjon eksplisitt inn i læreplanen. Det er ikke gjort spesifikt at det er formativ vurdering som skal fremme motivasjon. Da vurdering ses som en integrert del av læring og undervisning, antar jeg at formativ vurdering vil være en viktig faktor for å utvikle motivasjon hos elever. Da et av hovedmålene med det nye læreplanverket "Curriculum for Excellence" er å skape elever som har motivasjon for læring, antar jeg med bakgrunn i at formativ vurdering har en såpass sentral plass i læreplanverket at formativ vurdering og motivasjon her knyttes sammen.

Evalueringen av AifL (Hallam m.fl., 2004) viste at skoler har tatt i bruk flere formative vurderingsstrategier, elevene viste større engasjement i forhold til læring, utviste høyere motivasjon, mer positive holdninger til læring, forbedring i læringsferdigheter, innsikt i hva som må gjøres for å oppleve fremgang, ansvar for egen læring. Større muligheter for aktivt engasjement i forhold til egen læring økte elevers motivasjon og forbedret holdninger til læring. Disse funnene kan være aktuelle for å belyse det tredje nøkkelspørsmålet "Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og konsekvenser av den?". Forskningsresultater tydeliggjør hvordan formativ vurdering kan ha positiv innvirkning på elementer i forhold til både motivasjon og læring. Min tolkning av resultatene er at bruk av formative vurderingsstrategier i skolen kan vise seg å få konsekvenser i form av økt læring og motivasjon hos elever.

OECD-rapporten (OECD, 2007) slår fast at Skottland har et skolesystem som er rettferdig, og at resultatene holder høy standard. Resultatene fra denne undersøkelsen viser for det første at skotske elevers faglige resultater holder et høyt nivå. For det andre kommer det også frem hvilken utfordring det skotske skolesystemet står ovenfor i forhold til å klare å inkludere elever fra lave sosioøkonomiske klasser i undervisningen. Da det tydeliggjøres av undersøkelsen ovenfor at formativ vurdering kan føre til at elever tar større ansvar for egen læring, kan en tenke seg at resultatene fra OECD- undersøkelsen belyser spørsmål nummer tre i forhold til hvor formativ vurdering ikke har hatt den ønskede konsekvens i den skotske skolen. Da dette er noe som det tydeligvis skal gjøres noe med i forhold til det fremtidige læreplanverket i Skottland, kan en håpe det vil føre til at også disse elevene vil erfare fordelene formativ vurdering kan tilføre motivasjon og læring.

## 4.5 Oppsummering

Gjennom fremstillingen av historisk utvikling, dagens situasjon og veien videre i det skotske skolesystemet må en med relativt stor sikkerhet kunne hevde at formativ vurdering har, er og fortsatt kommer til å ha en sterk posisjon i læreplaner og styringsdokumenter i tiden fremover. Vurdering har fra det skotske parlamentets opprettelse i 1999 blitt ansett som en integrert del av læring og undervisning, og for å inneholde elementer som kan sammenfattes med begrepet formativ vurdering slik det er beskrevet i kapittel 2. Når det gjelder fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i læreplaner og styringsdokumenter virker denne sammenhengen seg først eksplisitt i læreplanen som er under utvikling ”Curriculum for Excellence”.

Både tidligere og nyere forskning viser at på tross av sterkt fokus på formativ vurdering i planer og styringsdokumenter, har det vært og er en utfordring å implementere formative vurderingsstrategier i klasserommet. På tross av stadige utfordringer viser det seg at det sterke fokuset også har hatt positive konsekvenser for både elever og lærere. Her er det blant annet snakk om konsekvenser i form av bedre vurderingskultur, bedre forståelse, økt motivasjon, større engasjement og økte prestasjoner.

## **5. Formativ vurdering og motivasjon: Norge vs. Skottland - en komparativ analyse**

Dette kapitlet inneholder en komparativ analyse mellom det norske- og det skotske vurderingssystemet, presentert i kapittel 3 og kapittel 4. Mens Skottland anses for å være gode på vurdering, kan mye tyde på at vurderingspraksis i Norge ikke er på samme gode nivå. Med denne bakgrunnsinformasjon ser jeg det som interessant å foreta en komparativ analyse mellom norsk og skotsk vurderingssystem. Hensikten med den komparative analysen er å belyse tekstens problemstillinger nærmere. Jeg vil gjennom drøftning av likheter og forskjeller i forhold til fokus på formativ vurdering, sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon og forskningsresultater som viser konsekvenser av formative vurderingsstrategier i skolen forsøke å nærme meg problemstillingene.

Sammenligningen vil foretas med utgangspunkt i de samme tre spørsmålene som i kapittel 3 og 4. Gjentakelse av noen hovedpunkter fra kapittel 3 og 4 foretar jeg for å tydeliggjøre momentene i den komparative analysen. Dette vil igjen forhåpentligvis kunne bidra til å belyse tekstens første problemstilling i forhold til hva som karakteriserer formativ vurdering i Norge sammenlignet med formativ vurdering i Skottland. Drøftningen i punkt 5.3 vil også kunne bidra til å belyse tekstens andre problemstilling i forhold til hvordan formative vurderingsstrategier kan fremme motivasjon hos elever. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av den komparative analysen.

### **5.1 Norge vs. Skottland: Hvilket fokus har læreplaner og andre styringsdokumenter på formativ vurdering?**

På bakgrunn av kapittel 3 og 4 tolker jeg det slik at det både i Norge og i Skottland finnes momenter i læreplaner og styringsdokumenter som legger fokus på faktorer som samsvarer med formativ vurdering, slik det er beskrevet i begrepsdrøftningen i kapittel 2. På tross av at fokus på formativ vurdering eksisterer i begge lands vurderingssystemer eksisterer det forskjeller jeg mener det er viktig å påpeke. Forskjellene kan ha betydning for forståelsen for Skottlands sterke vurderingspraksis i forhold til Norge.

Helt fra N39 (Dale & Wærness, 2006) til dagens læreplan Kunnskapsløftet (UDIR, 2006) kan en se faktorer som kan tolkes som formativ vurdering i større eller mindre grad i norske læreplaner. Fokus på vurdering som en del av læreprosessen og bruk av kompetansemål i vurderingsarbeidet, er elementer som har vært vektlagt i læreplaner og ulike stortingsmeldinger. Dagens læreplan, Kunnskapsløftet (UDIR, 2006), legger i tillegg vekt på konstruktive tilbakemeldinger som har til hensikt å få eleven til å nå kompetansemålene. Fra det skotske parlamentets opprettelse i 1999 (Daugherty & Ecclesstone, 2006) har formativ vurdering vært i fokus i Skottland, med egne retningslinjer for vurdering. Retningslinjene for vurdering (The Scottish office education department, 1991) gir lærerne spesifikk veiledning i forhold til hva vurdering er og hvordan det kan brukes som virkemiddel for læring i klasserommet

Helt fra det skotske parlamentets opprettelse, har det i Skottland vært snakk om læreplan som er lokaltstyrt, en slags mønsterplan. Dette betyr at lærerne og skolene har en viss frihet i forhold til hvordan de velger å utforme undervisningen. Skottlands fremtidige læreplan "Curriculum for Excellence" ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)), vil også gi lærere og lokale myndigheter frihet i forhold til utforming av undervisning. M74 og M87 var mønsterplaner som ga hver enkelt skole mer frihet enn en læreplan, som eksisterer i dag. Da det kan virke som om denne friheten til skolene var en av årsakene til hvorfor M87 ble erstattet av L97, kan en undre seg på hvorfor. Når det tydeligvis har fungert i Skottland å operere med det som kan ligne mønsterplaner, og de ser viktigheten av å fortsette med dette, kan en undre seg over hvorfor en valgte å gjøre det motsatte i Norge. På bakgrunn av at det i Skottland har fungert bra uten en læreplan diktert av regjeringen, vil det være naturlig å undre seg over hvilken effekt det kunne hatt i Norge dersom en fortsatt hadde operert med slike planer. Uansett, vil jeg hevde at det er en faktor som skiller norsk og skotsk vurderingssystem fra hverandre.

I tillegg til at det lenge har vært fokus på formativ vurdering i Skottland, kan en også se at de bruker begrepet oftere enn i Norge. Som drøftningen ovenfor viser, har det lenge vært fokus på elementer som kan sammenfattes med formativ vurdering i norske læreplaner og styringsdokumenter, uten at begrepet "formativ vurdering" eller "vurdering for læring" er benyttet spesielt, med unntak av i NOU 2003:16. I Skottland benyttes begrepet "assessment for learning" i læreplanen. Det kan tenkes at en tydeligere begrepsbruk kan bidra til

bevissthet blant lærere rundt begrepet, hva det innebærer for deres lærerpraksis og hvilke effekter benyttelse kan få for elever.

Skottland har i flere år hatt egne retningslinjer for vurdering. Kunnskapsløftet (UDIR, 2006) inneholder også retningslinjer, som er innlemmet i læreplanen for hvert enkelt fag.

Forskjellen, slik jeg ser det, ligger i retningslinjenes innhold. Jeg anser retningslinjene i Skottland for å være mer utfyllende enn de norske. Mens retningslinjene i Kunnskapsløftet hovedsakelig fokuserer på sluttvurdering og hvilken type sluttvurdering det er snakk om etter hvert klassetrinn, er retningslinjene for vurdering i Skottland mye mer utfyllende. De skotske retningslinjene har fokus på hva formativ vurdering er og hvordan man kan bruke det som metode i klasserommet for å heve elevenes læring. Dersom lærere skal kunne bruke formative vurderingsstrategier, virker det for meg å være essensielt å vite hvordan man faktisk skal gjøre det, trinn for trinn. Dette er en forskjell mellom de to vurderingssystemene som jeg antar kan være av stor betydning for skotske læreres hyppigere bruk av formative vurderingsstrategier i undervisningen.

Det kan virke som om forskning på formativ vurdering har hatt sterk påvirkningskraft i forhold til læreplanarbeid i Skottland. Store internasjonale forskere, som Black og Wiliam (1998) kan se ut til å ha hatt stor betydning for utarbeidelser av retningslinjer for vurdering. I Norge kan det virke som om inspirasjon fra internasjonal forskning har vært mindre.

Årsaken til at den engelske regjering ikke brukte Black og Wiliams forskning som inspirasjon på et så tidlig tidspunkt som Skottland, vil jeg anta hadde bakgrunn i politiske avgjørelser. Politikere og utdanningsmyndigheter innehar en essensiell rolle i forhold til hvordan læreplaner blir utarbeidet. En kan derfor ikke komme unna at det står politiske krefter bak de stadige forandringene som har eksistert i norsk skolehistorie. Til tross for at det kan virke som om norske læreplanutviklere ikke har latt seg inspirere av forskning i like stor grad som i Skottland, eksisterer det nå faktorer som kan tyde på at dette er en trend som er i ferd med å snu. UDIRs forskningsprosjekt "Bedre vurderingspraksis" er et eksempel på dette.

I Kunnskapsløftet (UDIR, 2006) skal kompetansemålene være tydeligere enn tidligere. Samtidig jobber UDIR med prosjektet "Bedre vurderingspraksis", med intensjon å utvikle mer spesifikke vurderingskriterier (Throndsen m.fl., 2009). Av den historiske utviklingen i Norge, kan en se at kompetansemålene ofte har vært for utydelige i læreplaner og

styringsdokumenter. På flere tidspunkt har det vært misnøye i forhold til vurderingskriteriene. Mye tyder på at utfordringer i forhold til benyttelse av formative vurderingskriterier har ligget i for diffuse og for lite spesifikke vurderingskriterier. Ved sammenligning av vurderingskriterier i Norge og i Skottland er det tydelig for meg at vurderingskriteriene i den skotske læreplanen er mye mer spesifikke enn de er i den norske læreplanen. Mens det i den skotske læreplanen beskrives både hvilke mål elevene skal arbeide etter, blir det i tillegg spesifisert hvordan lærere kan gjenkjenne ferdigheter som representerer disse kriteriene. Intensjoner om formativ vurdering har etter min vurdering vært til stede i læreplaner i lengre tid, uten at de i stor grad har blitt innfridd i praksis. Kompetansemålene har vært forsøkt gjort tydeligere flere ganger tidligere, uten hell. Konstruktive tilbakemeldinger til eleven er et mål i Kunnskapsløftet, der hensikten er at eleven skal kunne nå kompetansemålene. For at læreren skal kunne gi tilbakemeldinger som er gode nok, kan det derfor virke som om det vil være avgjørende at kompetansemålene er spesifikke og tydelige. Dette representerer for meg nok en faktor en kan anta har innvirkning på skotske læreres hyppige bruk av formative vurderingsstrategier og skotske elevers høyere læringsresultater. På bakgrunn av dette, vil jeg derfor hevde at dette er en forskjell mellom det norske og det skotske vurderingssystemet som kan ha vært avgjørende for utvikling av god vurderingspraksis i Skottland. UDIRs forsøk på utarbeidelse av nye og bedre vurderingskriterier er et steg i riktig retning.

På tross av at faktorer som kan sammenfattes med formativ vurdering eksisterer i både norske og skotske læreplaner og styringsdokumenter, eksisterer det visse forskjeller jeg mener det er viktig å få frem i lyset, da det kan bidra til å belyse hva som karakteriserer formativ vurdering i Norge sammenlignet med Skottland. Med Utdanningsdirektoratets pågående prosjekt, kan en se momenter som peker i retning av at en i Norge faktisk er i ferd med å utføre arbeid som forhåpentligvis kan være med å utjevne noen av forskjellene mellom norsk og skotsk vurderingssystem i fremtiden.

## 5.2 Norge vs. Skottland: I hvilken grad har det vært fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i planer og styringsdokumenter?

Både i Norge og i Skottland kan en se eksempler, både i læreplaner og styringsdokumenter og i evalueringer av praksis, som viser at sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon for læring eksisterer. En kan anta at det i Norge helt fra N39 har eksistert en implisitt kobling mellom formativ vurdering og motivasjon. Med St.meld.nr. 47 (1995-1996), st.meld.nr. 16 (2006-2007) og i L97 gjøres koblingen mellom vurdering og motivasjon eksplisitt. Da jeg tidligere har tolket det slik at faktorer som representerer formativ vurdering eksisterer i læreplaner, antar jeg at det i dag er snakk om en eksplisitt kobling mellom formativ vurdering og motivasjon. I det nye læreplanverket som er underveis i Skottland "Curriculum for excellence" ([www.scotland.gov.uk](http://www.scotland.gov.uk)) skal motivasjon for læring få en sentral plass. På samme tid tyder det på at en eksplisitt kobling mellom formativ vurdering og motivasjon ikke eksisterer i dagens- eller i tidligere læreplaner. Den skotske læreplanen har derimot fokus mot sammenhengen mellom formativ vurdering og læring. Da en kan anse motivasjon for å være det som leder en aktivitet mot læring, er det å anta at sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon tas for gitt, den er implisitt. Det kan virke som om fokuset mot motivasjon vil bli sterkere i årene fremover med tanke på det nye læreplanverket. Jeg antar med dette at koblingen mellom formativ vurdering og motivasjon er til stede i både norske og skotske læreplaner og styringsdokumenter. Det faktum at koblingen er gjort tydeligere i Norge enn i Skottland, kan en igjen tenke seg kan ha sin årsak i politikken.

## 5.3 Norge vs. Skottland: Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og konsekvenser av den?

Ut fra forskningsresultater fra både Norge og Skottland, finnes eksempler som viser både positive resultater av formativ vurdering og utfordringer landene står ovenfor. Med tanke på



Skottlands sterke posisjon blant OECD- landene (OECD, 2007) i forhold til elevers faglige prestasjoner, kan det tenkes at dette har sammenheng med deres styrke i forhold til formativ vurdering. Ser en dette i sammenheng med evalueringen av AifL (Hallam m.fl., 2004) som viste til økte faglige prestasjoner, kan en ikke annet enn å hevde at dette ytterligere støtter tanken om sammenhengen mellom formativ vurderingspraksis og elevenes faglige prestasjoner. Norge kan ikke sies å inneha denne sterke posisjonen når det kommer til faglige resultater. Sammenligner en norske og skotske elevers faglige resultater i PISA, ser en tydelige forskjeller i skotsk favør. I forhold til tankerekken ovenfor, blir det nærmest umulig å unngå spørsmålet om svake faglige resultater hos norske elever til en viss grad kan ha sammenheng med formativ vurderingspraksis. At det foregår utvikling i Norge som potensielt sett kan føre til forbedringer av formative vurderingsmetoder er tydelig. Det er også tydelig at norske lærere ikke er gode nok til å gi konstruktive tilbakemeldinger til sine elever. Dersom lærere blir flinkere til å gi sine elever konstruktive tilbakemeldinger, kan det også tenkes at læringsresultatene vil forbedres. Det blir med dette klart at en i Norge fortsatt har arbeid å utføre før en god formativ vurderingspraksis er utviklet. På samme tid er det viktig å være klar over at også Skottland står ovenfor utfordringer de ennå ikke har klart å mestre. På tross av Skottlands utfordringer, kan en ikke komme unna det faktum at Skottland kan vise til høyere grad av faglige prestasjoner enn Norge. Dersom resonnementet ovenfor er riktig, at skotske elevers faglige resultater er, i større eller mindre grad, et resultat at et godt fungerende vurderingssystem kan en anta at dets sterke posisjon i forhold til Norge med dette blir ytterligere bekreftet.

Resultater fra "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008) viser at konstruktive tilbakemeldinger, individuelt tilbasset vurdering og medbestemmelse er viktige elementer for fremming av motivasjon hos elever. Spørreundersøkelser innen UDIRs prosjekt tyder på at lærere ikke er flinke nok til å gi elevene tilbakemeldinger med fokus på hvordan de kan arbeide videre for å nå kompetansemålene (Throndsen m.fl., 2009). Dette samsvarer med funn fra evalueringen av L97. Evaluering av AifL (Hallam m.fl., 2004) i Skottland viser hyppigere bruk av formative vurderingsstrategier, noe som har medført økt motivasjon, økte faglige prestasjoner og økt forståelse for formativ vurdering. På tross av dette, viser det seg at det også eksisterer utfordringer i forhold til formativ vurdering i Skottland. På tross av utfordringene som eksisterer, både i Norge og i Skottland, kan en ut fra forskningsresultater og evalueringer av praksis anta av bruk av formative vurderingsstrategier kan fremme motivasjon og læringsresultater hos elever.

## 5.4 Oppsummering

På bakgrunn av læreplaner og andre styringsdokumenter tolker jeg det slik at de, både i Skottland og i Norge, inneholder elementer av formativ vurdering. Det som ser ut til å skille de to fra hverandre er hvor tydelig formativ vurdering er representert i læreplaner og styringsdokumenter og inspirasjon fra forskning. I forhold til disse punktene ser det ut til at Skottland ligger et lite steg foran Norge, med egne retningslinjer for vurdering, mer spesifikke målformuleringer, bruk av begrepet ”assessment for learning” og forskningsinspirerte læreplaner. Selv om denne forskjellen eksisterer, kan en se tegn som tyder på at Norge er i ferd med å bedre situasjonen. UDIRs pågående prosjekt er et eksempel på dette. Hva som ligger til grunn for forskjellene kan det spekuleres i. Det kan tenkes at det har med politikk, vurderingskriterier eller en friere læreplan å gjøre. På tross av at Skottland ligger et steg foran Norge på visse punkter, er det viktig å være klar over at utfordringer også eksisterer i Skottland. Det som virker å være essensielt er å hele tiden strebe etter utvikling og forbedring.

I forhold til det andre spørsmålet ”I hvilken grad har det vært fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i læreplaner og styringsdokumenter?” har jeg tolket det dit hen at det eksisterer et fokus på sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon i både skotske og norske læreplaner og styringsdokumenter. Dersom en skal påpeke en ulikhet kan det sies at det i Norge, blant annet med L97 og St.meld.nr. 16 eksisterer en eksplisitt kobling mellom formativ vurdering og motivasjon, mens koblingen i Skottland er mer implisitt.

Elementer som kan belyse det tredje spørsmålet ”Hvordan har forskning belyst formativ vurdering som metode i praksis, og konsekvenser av den?” innebærer både positive elementer og fremtidige utfordringer. Ut fra ulike forskningsresultater kan det virke som om bruk av formative vurderingsstrategier er mer utbredt i praksis i Skottland enn i Norge. Denne utbredte bruken viser seg å øke motivasjon, engasjement og holdninger til læring. Det finnes elementer som kan tyde på at lærere i norsk skole har blitt flinkere til å gi sine elever tilbakemeldinger, men at innholdet i disse fortsatt ikke er hva det bør være. For å oppnå økning i motivasjon vil det, ifølge Skaars (2008) analyse av ”Elevundersøkelsen 2008”, være viktig å sørge for konstruktive tilbakemeldinger, elevers medbestemmelse og individuelt tilpasset vurdering.

I dette kapitlet, samt kapittel 3 og 4, har jeg belyst hvilken vurderingspraksis vi har i Norge, hvordan denne ser ut i forhold til det skotske vurderingssystemet og vist til eksempler fra forskning, som belyser hvilke formative vurderingsstrategier som viser seg å fremme motivasjon i Norge og i Skottland. I kapittel 6 vil jeg belyse hvordan formative vurderingsstrategier kan fremme motivasjon, i lys av Ryan og Decis (2002) selvbestemmelsesteori.

## 6. Selvbestemmelsesteori: En teoretisk ramme for utvikling av motivasjon via formativ vurdering

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for Ryan og Decis (2002) selvbestemmelsesteori ("Self-determination theory") og drøfte hvordan formativ vurdering kan fremme motivasjon i lys av denne. Innledningsvis presenterer jeg i korte trekk hva selvbestemmelsesteori er. Deretter går jeg dypere inn i tre miniteorier "Basic needs theory", "Cognitive evaluation theory" og "Organismic integration theory", som samlet sett gir innblikk i hva som fremmer indre motivasjon og internalisering av ytre motivasjon. For å skape et klarere utgangspunkt for drøftningen av hvordan formativ vurdering kan fremme motivasjon, velger jeg å presentere en modell av Reeve m.fl. (2008) som illustrerer dialektikken i klasserommet. På basis av selvbestemmelsesteori og modell fra Reeve m.fl. (2008), drøftes hvordan formativ vurdering kan fremme motivasjon. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

Skaar m.fl. (2008) anser Ryan og Decis (2002) teori om indre motivasjon som en teori egnet for å se sammenhenger mellom læringsmiljø og læring. I analysen av "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008) antas det at måten elever oppfatter og opplever læringsmiljøet påvirker resultater via motivasjon og innsats. På dette grunnlag velger jeg selvbestemmelsesteori som teoretisk ramme for den videre drøftningen av hvordan formativ vurdering kan fremme motivasjon.

### 6.1 Hva er selvbestemmelsesteori?

Aristoteles klassiske syn på menneskelig utvikling antar at mennesker innehar en aktiv tendens mot psykologisk vekst og integrering (Ryan & Deci, 2002). Integreringen av det som oppleves legger grunnlaget for en helhetlig følelse av selvet, en følelse av helhet, vitalitet og integritet. Det er fortsatt teorier som tror på slike antagelser, men det eksisterer også kritikere av slike antagelser, blant annet operant- behavioristiske tilnærminger og sosialkognitive tilnærminger. Det primære målet for selvbestemmelsesteori har vært å finne bevis som taler for at mennesker har tendenser mot aktivt engasjement og utvikling (Ryan & Deci, 2002).

Ryan og Deci (2002) selvbestemmelsesteori om utvikling av indre motivasjon, vektlegger betydningen av at barn får tilfredsstilt det de omtaler som grunnleggende behov. Dette er behovene for autonomi, relasjoner og kompetanse. I følge selvbestemmelsesteori har alle mennesker disse tre grunnleggende behovene, som må tilfredsstilles for å utvikle indre motivasjon. Sosiale prosesser i læringsmiljøet kan enten fremme eller hemme tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene.

Å støtte indre motivasjon betyr å være rettet mot elevens psykologiske behov og tilby eksterne hendelser på måter som støtter elevers autonomi, kompetanse og relasjoner. Dette er for eksempel valgmuligheter, selvdirigering, optimal utfordring og kompetansestøttende tilbakemeldinger. Klasseromsaktiviteter som muliggjør deltagelse i indre motiverende læring hjelper til å bygge opp indre ressurser som beskrives som "å lære å lære" (Reeve, m.fl., 2008). I følge Selvbestemmelsesteori har alle elever, uansett bakgrunn eller evner, iboende motivasjonelle ressurser. Men positiv autonom fungering kan kun oppstå når konteksten en befinner seg i støtter opp under denne tendensen (Reeve m.fl., 2008).

Selvbestemmelsesteori hevder at kun handlinger som er valgt på egenhånd, dvs. som er autonome, som ikke er påtvunget, kan oppfattes som indre (Urdan & Turner, 2005). De tre miniteoriene "Basic psychological needs theory", "Cognitive evaluation theory" og "Organismic integration theory" identifiserer samlet sett den underliggende kilden til elevers autonome selvregulering og forklarer hvordan sosiale påvirkninger enten støtter eller undertrykker elevers evner til autonom selvregulering (Reeve m.fl., 2008).

## 6.2 "Basic needs theory"

Levende vesener må opptre i stadige vekslinger med miljøet for å trekke ut de nødvendighetene som tillater dem å bevare, opprettholde og forbedre egen fungering. Innenfor fagfeltet biologi, er ikke behovskonseptet kontroversielt. Innen psykologi derimot har ikke behovskonseptet oppnådd like mye oppmerksomhet og aksept (Ryan & Deci, 2002). Ryan og Deci (2002) hevder det gir mening å argumentere for at organismer er bygget for å oppfylle sine behov. Teorien om grunnleggende behov fokuserer på et individs behov for autonomi, kompetanse og relasjoner (Reeve m.fl., 2008).

*Autonomi* refererer til å oppfatte seg selv som kilde til egen atferd. Handlinger foregår fra egen interesse og integrerte verdier. Dette gjelder selv om handlinger er påvirket av kilder utenfra (Ryan & Deci, 2002).

*Relasjoner* refererer til å føle seg knyttet til andre, å bry seg om andre og at andre bryr seg om deg og å ha en følelse av tilhørighet både med andre mennesker og i samfunnet (Ryan & Deci, 2002).

*Kompetanse* refererer til følelsen av å være effektiv i pågående interaksjon med det sosiale miljøet og oppleve muligheter til å uttrykke egne kapasiteter. Behovet for kompetanse leder mennesker til å søke utfordringer som er optimale for deres evner (Ryan & Deci, 2002).

Store mengde forskning har knyttet tilfredsstillelse av de tre basisbehovene til indre motivasjon, selvbestemmelse og god psykisk helse gjennom ulike kulturer gjennom livet, i tillegg til positiv klasseromsfungering og forbedret læring (Reeve m.fl., 2008). En studie av koreanske "High school" elever viser at elevene utviste stort engasjement, mestring, indre motivasjon og emosjonell tilfredsstillelse når lærere støttet tilfredsstillelse av de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og relasjoner (Reeve m.fl., 2008).

I følge definisjonen på selvbestemmelsesteori er grunnleggende behov universelle; de representerer indre krav heller enn ønskede motiver (Ryan & Deci, 2002). Konseptet med psykologiske behov legger grunnlaget for å beskrive karakteristikk av miljøet som støtter versus hemmer organismens forsøk på å mestre eller innta enhver ny situasjon. Dersom en sosial kontekst hemmer oppfyllelse av behov, vil det svekke en persons motivasjon, vekst, integritet og velbefinnende (Ryan & Deci, 2002).

## 6.3 "Cognitive evaluation theory" (CET)

Denne teorien ble opprettet for å forklare hvordan faktorer i det sosiale miljø kan påvirke indre motivasjon (Reeve m.fl., 2008). Indre motivert atferd er den motivasjon som er basert på indre tilfredsstillelse av selve atferden, heller enn av tilfeldigheter eller forsterkning som har sin opprinnelse utenfor selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2002). Å være indre motivert er å delta i en aktivitet fordi man mener aktiviteten i seg selv er interessant. Atferd blir på denne måten motivert ved tilfredsstillelse (Reeve m.fl., 2008). Studier viser at belønning,

enten konkret som penger eller symbolsk, som en premie, minsker indre motivasjon så lenge den var forventet og mottagelse krevde deltagelse i aktiviteten. Studier viser at positive tilbakemeldinger forbedrer heller enn hemmer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2002). Reeve (2002) bekrefter dette. Ifølge teorien har eksterne faktorer en tendens til å bedre/fremme indre motivasjon når de gir positiv informasjon om kompetanse og støtter menneskers autonomi. Dersom eksterne faktorer uttrykker inkompetanse eller presser og kontrollerer menneskers atferd, kan indre motivasjon svekkes (Reeve m.fl., 2008). En metaanalyse av 128 eksperimenter, bekrefter at forventede fysiske belønninger som krever deltagelse i målaktiviteten svekker indre motivasjon for denne aktiviteten, der verbale belønninger har en tendens til å fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2002).

I følge miniteorien CET er behovene for kompetanse og autonomi integrert i indre motivasjon og kontekstuelle hendelser som tilbud om belønning, positiv tilbakemelding eller pålegging av deadline kan påvirke indre motivasjon i den grad at de oppleves som støttende versus hemmende i forhold til tilfredsstillelse av behov. Ryan og Deci (2002) foreslår at det er to primære kognitive prosesser der kontekstuelle faktorer påvirker indre motivasjon. For det første kan forandring i oppfattet "locus of causality" relateres til behovet for autonomi. Dette er oppfattet årsak til suksess eller nederlag. For det andre kan oppfattet kompetanse relateres til behovet for kompetanse. Dette betyr at når en hendelse øker oppfattet kompetanse er det en tendens at indre motivasjon øker. Det eksisterer forskning som viser sammenheng mellom relasjoner og indre motivasjon, men ikke ennå i like stor grad som i forhold til kompetanse og autonomi.

## 6.4 "Organismic integration theory" (OIT)

OIT handler om integrering og internalisering av verdier og reguleringer. Internalisering refererer til prosessen der et individ transformerer en eksternt beskrevet regulering eller verdi til en intern regulering eller verdi. Integrering refererer til opplevelsen der en internalisert regulering har blitt fullt og helt assimilert med ens egen oppfattelse av seg selv. Ytre motivert atferd internaliseres i fire ledd, der atferden går fra å være umotivert til autonom (Reeve m.fl., 2008). De fire leddene, fra umotivert til autonom, er "external regulation", "introjected regulation", "identified regulation" og "integrated regulation" (Ryan & Deci, 2002).

1. *External regulation* er den formen for ytre motivert atferd som er minst autonom. Årsaken til ytre regulering er oppfattet å være utenfor personen som utfører den. Motivasjon for handlingen er oftest mulighet for fysiske premier eller unngåelse av straff (Ryan & Deci, 2002).
2. *Introjected regulation* betyr at en ytre regulering er internalisert til en viss grad, men årsaken til handlingen oppfattes fortsatt ikke å være i personen selv. Handlinger på dette plan utføres for å fremme selvtilit ved forhindring av skyldfølelse eller for å fremheve seg selv (Ryan & Deci, 2002).
3. *Identified regulation* er en form for ytre motivasjon som i større grad er selvbestemt, der en gjør vurderinger i forhold til mål og atferden er viktig på et personlig plan. Når en person kan identifisere seg med en handling eller handlingens verdi og godta den på et personlig og bevisst plan, oppfattes identifiseringen som relativt autonom og selvbestemt (Ryan & Deci, 2002).
4. *Integrated regulation* er grunnlaget for de fleste former for autonom atferd som er ytre motivert. Når identifiseringen er inkludert og lagt til i en persons verdier, mål og behov som er en del av personen oppstår integrert regulering. Selv om atferden på dette tidspunkt (og til en viss grad i identifisert regulering) utføres av egen fri vilje, dvs. autonom, oppfattes den fortsatt som ytre motivert. Årsaken er at denne typen handlinger utføres fordi de er viktige for elevens integrerte verdier og mål, der indre motivert atferd utføres på bakgrunn av elevens interesse for selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2002).

Teorien foreslår med andre ord at aktiviteter som er verdsatt av nære mennesker og sosiale grupper som et individ ikke er indre motivert til å utføre kan internaliseres til å bli selvbestemte, autonome handlinger (Reeve m.fl., 2008). Teorien ble opprettet for å forklare utviklingen og dynamikken av ytre motivasjon, og i hvilken grad individer opplever autonomi når de deltar i ytre motivert atferd. I tilfeller der indre motivasjon ikke er tilstede, kan ytre motivasjon være essensielt for at handlinger skal utføres. Det blir da viktig å vite hvordan en kan promotere selvbestemt atferd som kan vare over lang tid (Ryan & Deci, 2002).



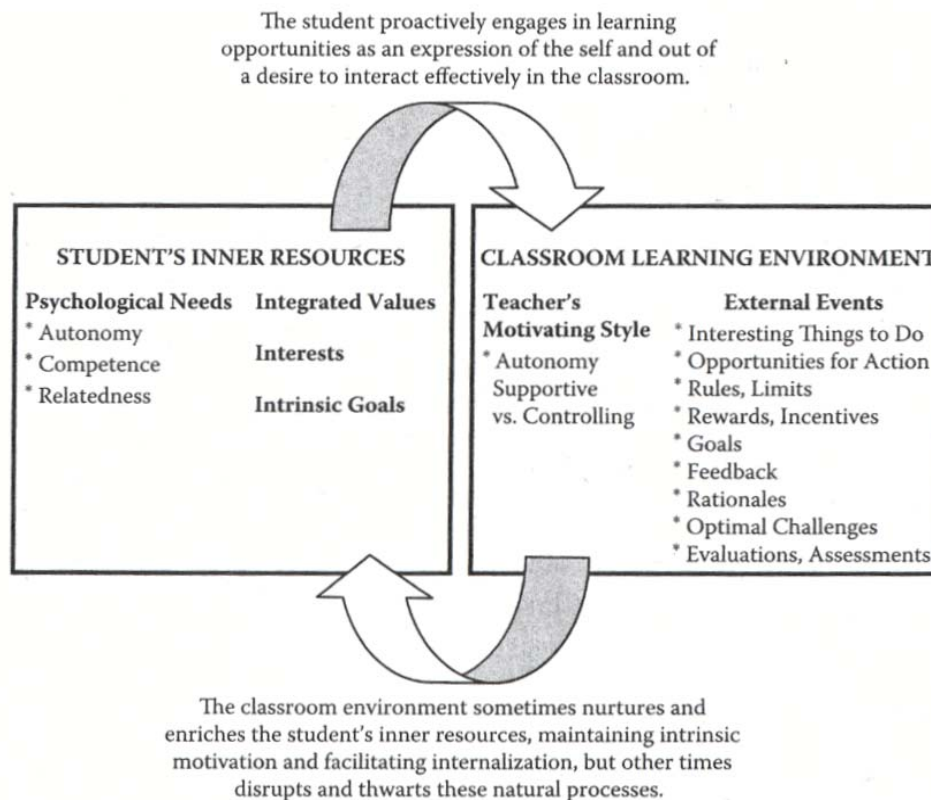
Mange er kritiske til ytre motivasjon, da den har vist seg å hemme indre motivasjon og for å være ikke-autonom. I følge OIT kan ytre motivert atferd utvikles til å bli autonom. OIT baseres på antagelsen om at mennesker har en naturlig trang til å integrere sine erfaringer, dersom de har noe som bygger opp under dem. Dersom en ekstern aktivitet utføres av venner eller grupper en identifiserer seg med, en aktivitet en ikke er indre motivert i forhold til, vil mennesker tendere mot å integrere den i seg selv. Denne teorien ser på internalisering som en naturlig prosess der mennesker jobber aktivt for å transformere ekstern regulering til selvregulering, og blir dermed mer integrert. Der reguleringer har blitt integrert legges grunnlaget for autonom ytre motivert atferd, mens der integreringen ikke har blitt like internalisert legges grunnlaget for mer kontrollerte former for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002).

OIT hevder at følelse av relasjoner er essensielt for å promotere internalisering. Selv om relasjoner virker å være mindre viktig enn de andre behovene for å opprettholde indre motivasjon, virker det å være veldig sentralt for internalisering av ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002). Likevel er ikke relasjoner alene nok til å sikre full internalisering av ytre motivasjon. Dersom ikke mennesker føler seg kompetente til å utføre oppgaven, er det usannsynlig at de vil internalisere atferden. Dette på tross av om venner eller grupper en identifiserer seg med er i nærheten. Støtte for autonomi er en kritisk faktor for å avgjøre om internalisering i forhold til relasjoner og kompetanse bare er delvis eller helt internalisert. Støtte for autonomi er grunnlaget for aktiv transformering av en verdi og regulering til sin egen (Ryan & Deci, 2002). En studie viser til større internalisering og integrering av skolerelaterte verdier der foreldre var mer støttende i forhold til autonomi og relasjoner (Ryan & Deci, 2002).

## 6.5 Dialektikken i klasserommet

I følge selvbestemmelsesteori innehar alle elever, uavhengig av bakgrunn, indre motivasjonelle ressurser. Disse ressursene gjør elevene i stand til å opptre i læringsaktiviteter på en konstruktiv og engasjerende måte. Ressursene aktiverer seg ikke nødvendigvis på egen hånd. Disse ressursene blir til en viss grad aktivert av den sosiale kontekst, som enten fremmer eller hemmer elevenes internalisering og indre motivasjon. Økt autonomi og positiv fungering kan kun oppstå når konteksten støtter dette (Reeve m.fl., 2008). I følge Reeve

(2002) er ofte det motsatte tilfellet i praksis. De hevder at elevenes positive ressurser alt for ofte blir hindret av sterk kontroll som hemmer autonomi, omfattende krav som svekker følelse av kompetanse eller fravær av varme og omsorg som hindrer relasjoner til lærere.



**Figur 1.** Forholdet mellom elev og klasseromsmiljø i "Self-determination theory" (Reeve m.fl., 2008).

Samspillet mellom elev og klasseromsmiljø illustreres i Figur 1. Den venstre delen av figuren representerer elevens indre ressurser, herunder de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og relasjoner som under den rette kontekst kan lede elever til aktiv deltagelse i klasserommet (Reeve m.fl., 2008). Pilen i overkant av modellen representerer elevens indre motivasjonelle ressurser via elevens aktive engasjement i forhold til læringsaktiviteter (Reeve, 2006). Pilen i nedre kant av figuren representerer klasseromsmiljøet som kan være enten autonomistøttende, kontrollerende eller umotiverende for eleven. Dette vil føre til at klasseromsmiljøet enten fremmer eller hemmer elevens indre ressurser (Reeve m.fl., 2008). På samme tid kan klasseromsmiljøet tilfredsstille elevens behov og produsere nye internaliserte former for ytre motivasjon hos eleven. Ved dårlig samspill mellom elev og klasseromsmiljø kan elevens tilfredsstillelse av behov hemmes og

kun ytre og ”introjected” former for ytre motivasjon kan internaliseres hos eleven (Reeve, 2006).

Alle mennesker innehar ifølge selvbestemmelsesteori (Reeve m.fl., 2008) indre motivasjonelle ressurser. Andre ressurser som verdier, interesser og mål internaliseres. Samlet sett er det disse indre ressursene som motiverer elever til å delta i klasseromsaktiviteter. Gjennom samspill med miljøet blir elevene oppmerksomme på kulturens verdier, mål, forventninger, prioriteringer og idealer. Noen av disse måtene å tenke på internaliseres i eleven og utvikles til å bli autonome handlinger (Reeve, 2006). Klasseromsmiljøet kan både fremme og hemme elevers trang til å delta i klasseromsaktiviteter. Både læreres motivasjonsstil og hendelser i klasserommet, som interessante aktiviteter, optimale utfordringer, tilbakemeldinger, mål og krav kan påvirke elevers motivasjon (Reeve, 2006).

## 6.6 Hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon for læring gjennom støtte til autonomi, relasjoner og kompetanse?

Under dette punktet vil jeg drøfte hvordan formativ vurdering kan fremme motivasjon for læring ved å støtte behovene for autonomi, relasjoner og kompetanse. I følge Reeve (2002) kan tilfredsstillelse av elevers tre grunnleggende behov (se Figur 1) resultere i utvikling av indre motivasjon og internalisering av nye verdier, interesser og mål. Ulike faktorer i klasseromsmiljøet kan enten fremme eller hemme elevenes indre motivasjonelle ressurser. Dersom en sosial kontekst hemmer oppfyllelse av behov, vil det svekke en persons motivasjon, vekst, integritet og velbefinnende (Ryan & Deci, 2002). Miljøet kan dermed støtte eller hemme en persons forsøk på å innta og mestre en ny situasjon. I drøftningen vil jeg ta utgangspunkt i de tre miniteoriene og Figur 1, og i lys av disse vise hvordan formativ vurdering, slik det ble beskrevet i kapittel 2, kan fremme motivasjon.

### **6.6.1 Hvordan kan formativ vurdering støtte utvikling av autonomi?**

Individets erfaringer står sentralt i selvbestemmelsesteori (Deci m.fl., 1996). For at et individs handlinger skal kunne oppfattes som selvbestemte må handlingen være preget av egen frie vilje, som ikke er presset på av andre, til å delta i handlingen. Det er kun slike handlinger, autonome handlinger, som kan oppfattes som indre (Urden & Turner, 2005).

Deci m.fl. (1996), Reeve (2002) og Reeve m.fl. (2008) viser til flertallige forskningsprosjekter, som alle viser at sammenhengen mellom lærers støtte for autonomi og elevers utvikling av indre motivasjon og internalisering eksisterer. Viktige faktorer i denne sammenheng virker å være å gi elevene valgmuligheter og ta hensyn til elevens følelser. Måten lærere ordlegger seg på, kan også være avgjørende i forhold til å påvirke indre motivasjon (Reeve m.fl., 2008). Deci m.fl. (1996) viser til en studie av Kage fra 1991 som finner sammenhengen mellom støtte for autonomi og indre motivasjon. Faget historie ble undervist på ulike måter i ulike klasserom. Noen elever ble undervist på en kontrollerende måte med vekt på prøver og karakterer, mens andre elever ble undervist på en mer autonomistøttende måte med vekt på konstruktive tilbakemeldinger og egenvurdering. Det viste seg at elevene som ble undervist på en kontrollerende måte hadde mindre interesse for innholdet, så seg selv som mindre kompetente og fikk svakere faglige resultater ved slutten av semesteret enn elevene som fikk støttet sin autonomi. Studier viser også at konkurranse, påtvungne mål og trusler om straff hemmer indre motivasjon (Deci m.fl., 1996).

Autonomistøttende lærere er, i følge Reeve (2002), flinke til å gi elevene respons, støtte elevenes faglige arbeid, fleksible i forhold til undervisningsmetoder og flinke til å motivere sine elever gjennom deres interesser. Læreres handlinger spiller en spesielt stor rolle. Elever rapporterer om høyere selvbestemmelse og kompetanse når lærere lytter til elevene, oppfordrer til samtaler, setter av tid for individuelt arbeid og minsker instruksjonsmaterialet. Viktig for elevene er det også at læreren ikke gir dem svar på oppgaver, men leder dem i riktig retning.

Forskningsresultatene som her er nevnt viser at støtte for autonomi kan fremme indre motivasjon og internalisering av interesser, verdier og mål. Om formativ vurdering, slik det er beskrevet i kapittel 2, kan benyttes som metode for å støtte autonomi hos elever og

dermed fremme deres motivasjon for læring, er et viktig spørsmål i denne sammenheng. I sentrum av den formative vurderingsprosessen befinner eleven seg. Konstruktive tilbakemeldinger er her et sentralt virkemiddel. Gjennom tilbakemeldingene kan læreren i samråd med eleven fastsette hvor eleven befinner seg i forhold til læringsmål og dermed igjen legge en plan for hvordan eleven skal nå målene som er satt. Tilbakemeldingene vil kunne gi eleven et tydelig bilde av læringsmålene og hvordan de skal nås, noe som vil kunne fremme elevers muligheter for egenvurdering. Elevens sterke deltagelse i den formative vurderingsprosessen kan en tenke seg er en faktor som vil kunne støtte elevens autonomi. Samarbeidet mellom elev og lærer, arbeidet mot læringsmål, elevens mulighet for egenvurdering og læreren som støtte for elevens videre arbeid, vil jeg hevde samsvarer med autonomibegrepet.

En elev som er indre motivert vil delta i en handling fordi han/hun er interessert i selv aktiviteten. I følge CET kan eksterne faktorer som støtter menneskers autonomi fremme indre motivasjon, mens forventet belønning kan minske indre motivasjon (Ryan & Deci, 2002). Et tenkt eksempel kan være en elev som synes gangetabellen er kjempespennende, han synes det er gøy å lære seg den utenat. Dersom læreren støtter elevens arbeid, gir ham ros for prestasjonen, og dermed støtter elevens behov for autonomi og i tillegg behovet for kompetanse, kan en tenke seg at elevens indre motivasjon vil styrkes. Dersom læreren forsøker å motivere klassen ved å tilby ”stjerne” i boka hver gang de klarer å huske gangetabellen utenat, vil konsekvensene for elevens motivasjon kunne bli annerledes. Dette kan føre til at eleven begynner å lære seg gangetabellen på bakgrunn av belønningen i stedet for interessen for oppgaven. Årsaken til aktiviteten kan dermed bevege seg fra å være i eleven til utenfor eleven. På lengre sikt kan en tenke seg at eleven mister sin interesse i forhold til gangetabellen, handlingen vil ikke lenger være autonom, men ytre motivert.

Hensikten med eksemplet ovenfor er å illustrere hvilke konsekvenser det kan få dersom læringsmiljøet i klasserommet illustrert i høyre del av figur 1 ikke støtter elevens indre ressurser illustrert i venstre side av figur 1. Formativ vurdering handler om underveisvurdering og ikke nødvendigvis om belønninger og karakterer. Selv om eksemplet ovenfor er et fiktivt eksempel, vil jeg hevde at det illustrerer hvordan en positiv tilbakemelding i forhold til elevens prestasjoner kan ha en positiv innvirkning på elevers indre motivasjon, der belønninger på motsatt måte kan føre med seg negative konsekvenser i forhold til motivasjon.

Forskning tyder på at lærers støtte for elevers autonomi kan fremme indre motivasjon og internalisering hos elever. Viktige formative vurderingsstrategier som kan benyttes for å støtte elevers autonomi kan være verbale tilbakemeldinger fremfor fysiske premier eller karakterer, positive tilbakemeldinger fremfor negative tilbakemeldinger og elevers medbestemmelse fremfor kontroll. På bakgrunn av Selvbestemmelsesteori vil jeg hevde at dersom læreren gir eleven det rommet som formativ vurdering er ment å gi eleven, vil mulighetene ligge til rette for et klasseromsmiljø der elevers behov for autonomi skal kunne tilfredsstilles.

### **6.6.2 Hvordan kan formativ vurdering støtte utvikling av relasjoner?**

Knytting av nære relasjoner er viktig for mennesker helt fra spedbarnsalderen. Barn trenger en sikker base å utforske verden fra. Mennesker har behov for å utvikle relasjoner til andre gjennom hele livet. Hovedvekten av forskning i forhold til relasjoner er utført i samspillet mellom barn og foreldre, men det eksisterer også forskning i forhold til relasjonen mellom elev og lærer. Lærere som viser interesse og gir elevene viktige tilbakemeldinger i forhold til skolearbeid viser seg å være viktig for barns selvbestemmelse (Reeve m.fl., 2008). Deci m.fl. (1996) viser til forskning som tyder på at barn som oppfatter sine foreldre som interesserte i å delta i skolearbeidet kan internalisere disse interessene og verdiene.

I forhold til behovet for relasjoner er OIT sentral. Essensielt for internalisering av interesser, verdier og mål er, i henhold til denne teorien, gode relasjoner til personer i miljøet rundt eleven. Det er usannsynlig å tenke seg at en elev vil utføre en oppgave dersom han eller hun ikke ser noen interesse i selve handlingen. Det kan tenkes at elever kan utføre slike handlinger ved å tenke at ”jeg gjør dette fordi jeg er tvunget til det, jeg må”. Dersom dette er elevens motivasjon for å utføre oppgaven, må en kunne si at ytre motivasjon styrer handlingen. Her ligger ikke årsaken til handlingen i eleven, men i ytre faktorer. Dersom en elev utfører en oppgave av pliktfølelse, kan det være tilfellet at læreren i første omgang ikke har støttet elevens autonomi. Dersom eleven har et nært forhold til sin lærer, som kan skapes ved at læreren er autonomistøttende, eller sine medelever, kan eleven internalisere handlingen i seg selv og dermed blir handlingen autonom i form av at eleven ser seg selv som årsak av handlingen som er ytre påvirket. Jeg anser skolen som en arena der behovet for

relasjoner er viktig. En kan tenke seg at det i skolen jevnlig dukker opp arbeidsoppgaver eleven ikke har interesse for, ser verdi i eller har en målsetning i forhold til. Med bakgrunn i Selvbestemmelsesteori ser jeg viktigheten av at lærere er opptatt av elevers behov for relasjoner i skolen. Dette kan både være relasjon til lærer og til medelever. Tilbakemeldinger er et sentralt aspekt av formativ vurdering, noe som ut fra drøftningen ovenfor kan ses som en metode for å støtte elevers autonomi. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det også vil være mulighet for at lærer- elevrelasjonen vil kunne bidra til å støtte behovet for relasjoner. Læreren har i sine tilbakemeldinger mulighet til å vise interesse og engasjement for elevens arbeid og velferd, noe som kan føre til at eleven vil kunne knytte et bånd til læreren. Dette båndet kan en igjen tenke seg at vil kunne føre til at eleven vil internalisere lærerens hensikter. Dersom eleven føler seg trygg på læreren, kan det tenkes at læreren kan utgjøre en trygg base for eleven å arbeide ut fra. Allikevel vil ikke eleven kunne integrere en ytre motivert handling på bakgrunn av autonomistøtte og gode relasjoner dersom elevens behov for kompetanse ikke er tilfredsstilt. Dersom eleven ikke føler at han er flink nok til å kunne mestre en gitt arbeidsoppgave, vil ikke nære relasjoner være nok til internalisering av interesser og verdier.

Som nevnt i kapittel 2, beskriver Black og Wiliam (1998) formativ vurdering som *”all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”* (Black & Wiliam, 1998: 7-8). Innen formativ vurdering kan det altså virke som om elev og lærers handlinger er like viktige for utformingen av tilbakemeldinger til eleven. I forhold til behovet for relasjoner, kan en tenke seg at lærer og medelever vil være de personene elever utvikler nære relasjoner til i skolen; medelever og lærere.

For å illustrere de fire trinnene i internaliseringsprosessen kan en tenke seg en annen elev, i klassen til eleven som var interessert i gangetabellen, ikke er det minste interessert eller ser noen verdi i gangetabellen. Først vil eleven ikke se noen årsak til å lære seg gangetabellen, bortsett fra hvis hun kan få en premie for å jobbe med den, eller frykt for at læreren blir misfornøyd med henne. Atferden er her kun på nivået *external regulation*, og på ingen måte autonom. I neste trinn av internaliseringsprosessen, *introjected regulation* er heller ikke atferden preget av autonomi. Her vil elevens motivasjon til å lære seg gangetabellen for eksempel kunne være elevens behov for å fremheve seg selv og øke egen selvtillit. En kan tenke seg en situasjon der læreren spør elevene om de kan fremføre ukens lekse;

gangetabellen muntlig i klasserommet. Årsaken til elevens utføring av matteleksen kan ligge i frykten for skyldfølelse eller svekket selvtillit. Her er reguleringen *introjected*. I neste trinn, *identified regulation*, tenker jeg at medelever og lærere kan utgjøre personer som kan støtte elevens behov for relasjoner og dermed påvirke elevens internalisering. En kan tenke seg at eleven samarbeider med medelever om å løse oppgaver der man må bruke gangetabellen som et verktøy. Ved at medelever viser interesse for gangetabellen og sier de synes det er gøy å bruke den til å løse regneoppgaver, kan det tenkes at eleven, på bakgrunn av de andre elevenes interesse, *identifiserer* handlingen på et personlig plan. Hun godtar på dette stadiet at gangetabellen har en verdi i seg selv. Handlingen nå i større grad selvbestemt. I det fjerde stadiet er handlingen å anse som autonom. Her har eleven inkludert gangetabellen som interessant og verdifull. På bakgrunn av nære relasjoner i klasserommet er elevens ytre motivasjon for gangetabellen internalisert. Som nevnt tidligere vil det i tillegg til behovet for relasjoner være viktig at elevens behov for kompetanse og autonomi tilfredsstilles. Dersom eleven ikke føler seg kompetent nok til å lære seg gangetabellen, vil ikke relasjoner til lærer og medelever være tilstrekkelig for å internalisere atferden. Dette vil jeg hevde taler for at lærer bruker sine tilbakemeldinger med tanke på å støtte elevens autonomi og følelse av kompetanse.

Nære relasjoner elever i mellom vil jeg hevde kan tale for bruk av en praksis der elevene er med og vurderer hverandres arbeid. Andre elevers interesser, meninger og engasjement kan en tenke seg vil kunne bidra til at eleven vil kunne internalisere ytre motivert atferd og integrere den slik at atferden blir autonom. Med elevene vil dermed kunne utgjøre den høyre delen av Figur 1, som kan ha innvirkning på elevenes indre ressurser i den venstre delen av Figur 1. På denne måten legges det opp til at elever kan vurdere hverandres prestasjoner, vurdere sine egne prestasjoner, noe som igjen kan føre til at elevers psykologiske behov, interesser, verdier og mål kan bli tilfredsstilt. To innlegg fra "The American Educational Research Associations" (AERA) årlige konferanse 2009, med fokus på egenvurdering og vurdering av medelever, viser at fokus på disse faktorene er aktuelt i internasjonal forskning (Okita, 2009; Cox, 2009).

Med bakgrunn i relevant forskning og drøftningen ovenfor tolker jeg det slik at formativ vurdering kan støtte behovet for relasjoner i skolen på bakgrunn av relasjoner til lærere og medelever. Det faktum at forskning også viser at foreldre som viser interesse for sine barns



---

skolearbeid kan bidra til å fremme barns selvregulerte læring i skolen taler for at også barns relasjoner til foreldre kan bidra til å fremme utvikling av barns iboende ressurser.

### **6.6.3 Hvordan kan formativ vurdering støtte utvikling av kompetanse?**

For at en aktivitet skal være indre motiverende for en elev, må eleven ha interesse for selve aktiviteten (Deci m.fl., 1996). For at eleven skal ha interesse for aktiviteten vil det være viktig at aktiviteten er utfordrende i forhold til elevens faglige nivå. Studier viser at positive tilbakemeldinger fra lærer kan øke elevers oppfattede kompetanse og indre motivasjon. Ikke alle positive tilbakemeldinger øker indre motivasjon. For å kunne øke indre motivasjon, må tilbakemeldingene være ikke-kontrollerende, og komme på bakgrunn av selvbestemte handlinger. Likevel kan en ikke kalle en handling selvbestemt på bakgrunn av at en føler seg kompetent. En følelse av autonomi må også være tilstede for at selvbestemt atferd skal kunne opptre. I motsetning til positive tilbakemeldinger, kan negative tilbakemeldinger virke negativt inn på en elevs følelse av kompetanse og minske graden av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2002).

I følge Reeve (2002) føler elever seg mer kompetente når de gis mulighet for selvstendig atferd, gis mulighet til å uttrykke sin egen mening, når deres følelser og meninger blir tatt hensyn til og når lærere gir hint, men ikke svar.

For at lærere skal kunne støtte behovet for kompetanse gjennom formativ vurdering ser jeg igjen konstruktive tilbakemeldinger og egenvurdering som sentrale faktorer. Gjennom tilbakemeldinger, kan elev og lærer skape et felles syn i forhold til hvor eleven befinner seg i forhold til mål, og hvordan målene videre skal arbeides med. Lærere kan gjennom tilbakemeldinger uttrykke sin tro på elevens kompetanse. Eleven, på sin side, vil ha mulighet til å fremme sine egne synspunkter, og gis mulighet for selvstendig atferd. Dersom eleven får et klart bilde av læringsmålene, vil det bli mulig å vurdere egen innsats. Lærerens jobb er å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger. Dette betyr at læreren gjennom tilbakemeldinger vil kunne tilpasse elevens prestasjonsmål slik at de er på et nivå som er utfordrende, men ikke uoppnåelig for eleven. Elevens medbestemmelse gir eleven mulighet til å være med i beslutningsprosessen i forhold til hvilke læringsmål det skal arbeides mot. Tilbakemeldinger fra lærer til elev, i henhold til formativ vurdering, skal ikke gi eleven

direkte svar på oppgaver. Læreren skal gjennom tilbakemeldingene opplyse eleven om hvor han/hun står i forhold til kompetansemål og gi tips om hvordan eleven kan arbeide videre for å komme nærmere målet. Dette samsvarer med Reeves syn (2002) i det han hevder at lærers tilbakemeldinger kan fremme elevens følelse av kompetanse.

Dersom læreren bruker tilbakemeldingene på en slik måte, som er ment for formativ vurdering, i samråd med eleven, antar jeg på bakgrunn av selvbestemmelsesteori at det vil være mulig å tilfredsstille elevens behov for kompetanse.

## 6.7 Oppsummering

I følge selvbestemmelsesteori har alle mennesker psykologiske behov for autonomi, relasjoner og kompetanse som må tilfredsstilles for å utvikle indre motivasjon. Sosiale prosesser kan enten fremme eller hemme tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og dermed påvirke indre motivasjon og internalisering av ytre motivasjon. På bakgrunn av drøftningen, med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Reeve m.fl., 2008) og drøftning av hvordan den ses i forhold til formativ vurdering, vil jeg hevde at formative vurderingsstrategier kan benyttes for å støtte elevers behov for autonomi, relasjoner og kompetanse. Alle behovene er nært knyttet til hverandre og opprettholdelse av indre motivasjon virker å være avhengig av tilfredsstillelse av alle behovene. I skolesammenheng kan en ikke forvente at elever skal være indre motivert for alle oppgaver. Med tanke på dette vil jeg hevde at internalisering av ytre motivasjon er spesielt viktig i skolen. Via nære relasjoner til medelever og lærere, kan eleven internalisere ytre motivasjon gjennom de fire integreringstrinnene. I denne prosessen er også alle tre behovene nært knyttet til hverandre, og internalisering kan ikke inntre uten støtte for kompetanse og autonomi. Gjennom tilbakemeldinger kan lærer vise interesse for eleven, gi positive tilbakemeldinger i forhold til elevens kompetanse og gi eleven mulighet til å delta i eget vurderingsarbeid. Samarbeid med medelever kan i denne sammenheng virke som en god mulighet for elever å vurdere både andres arbeid og bli bedre på å vurdere sitt eget arbeid. Jeg tolker det slik at disse strategiene kan støtte elevers grunnleggende behov for autonomi, relasjoner og kompetanse. Forskning tyder i tillegg på at foreldre kan bidra til tilfredsstillelse av de grunnleggende behov for skolearbeid.

Dette kapitlet har gitt en oversikt over i hvilken grad formativ vurdering kan fremme motivasjon, og hvilke strategier som kan være relevante for lærere å benytte seg av i klasserommet. I neste kapittel vil jeg se på noen overordnede pedagogiske konsekvenser jeg ser som viktige for en god formativ vurderingspraksis i Norge.

## 7. Pedagogiske konsekvenser

På bakgrunn av foregående kapitler, kan det virke som om konstruktive tilbakemeldinger og elevers mulighet for deltagelse i egen vurdering er to essensielle faktorer for en formativ vurdering som har potensial til å fremme elevers motivasjon for læring. For at formativ vurdering skal kunne fremme motivasjon, synes vurderingskriterier å være essensielt. På bakgrunn av dette, vil tolker jeg det slik at en pedagogisk konsekvens av betydning for motivasjonspåvirkning er spesifikke vurderingskriterier. Forskningsresultater fra "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008), "Bedre vurderingspraksis" (Throndsen m.fl., 2009) og Haugs (2004) evaluering av L97, gjør det alle tydelig at lærere ikke er gode nok når det kommer til formativ vurdering. Tidligere i oppgaven, både i Kapittel 5 og Kapittel 6, har jeg gitt innblikk i hvordan formativ vurdering kan fremme motivasjon i klasserommet. På bakgrunn av dette velger jeg i større grad å vinkle de pedagogiske konsekvensene i dette kapitlet ut av klasserommet. Jeg velger å legge vekt på noen faktorer på allment plan jeg mener er viktige for en god formativ vurderingspraksis som fremmer motivasjon. Faktorene jeg vil trekke frem er spesifikke vurderingskriterier, kompetanseutvikling av lærere og foreldres påvirkningsmulighet i forhold til sine barns motivasjon i skolen. Disse faktorene anser jeg som viktige på bakgrunn av faktorer i den komparative analysen, som synes å være viktige for god formativ vurderingspraksis i Skottland, samt i forhold til selvbestemmelsesteori. Jeg starter kapitlet med å se på faktorer som støtter at endring av læreres vurderingspraksis er mulig. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

### 7.1 Er endring av læreres vurderingspraksis mulig?

Forskning tilsier at elever kan dra nytte av autonomistøttende lærere (Reeve, 2002). I tillegg hevder Reeve (2006) at lærere kan endre sin måte å motivere elever på og lære hvordan de kan være støttende i forhold til sine elevers autonomi. Dette er oppløftende informasjon, da det betyr at på tross av at formativ vurdering ikke fremmer motivasjon på en optimal måte i Norge i dag, eksisterer muligheten for at lærere kan lære og dermed endre sine tilbakemeldinger og syn på motivasjon, slik at den blir autonomistøttende, fremmer elevers

motivasjon for læring og dermed igjen elevers faglige kompetanse. Som sett i kapittel 6, er flere faktorer viktige dersom en lærers undervisningsstil skal være autonomistøttende.

Deci, Ryan og Williams (1996) hevder på bakgrunn av analyse av laboratorieeksperimenter og feltstudier at indre motivasjon og internalisert ytre motivasjon assosieres med læring på høyt nivå. Opprettholdelse av indre motivasjon og internalisert ytre motivasjon muliggjøres av sosiale kontekster som tillater tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behov, autonomi, kompetanse og relasjoner (Deci m.fl., 1996). Norske elevers svake faglige resultater på internasjonal basis, for eksempel i PISA (Kjærnsli m.fl., 2007), tydeliggjør behovet for en forbedring av faglige prestasjoner. Formativ vurderings potensial til fremming av elevers motivasjon, og videre motivasjons påvirkningsmulighet i forhold til elevers læring, tydeliggjør at formativ vurdering bør integreres på en bedre måte i norske klasserom. Jeg vil i det følgende presentere tre faktorer jeg mener kan ha betydning for en god formativ vurderingspraksis.

## 7.2 Spesifikke vurderingskriterier

På bakgrunn av Kunnskapsløftet, St.meld.nr. 16 (2006-2007) og St.meld.nr. 31 (2007-2008) åpenbarer intensjonen om en formativ vurdering som har til hensikt å fremme motivasjon og læring seg. Det kommer frem at lærere skal utføre både underveisvurdering og sluttvurdering av sine elever, men tydeligere informasjon om hvordan dette kan gjøres er noe som trengs. Av skolehistorien kan det virke som om for generelle vurderingskriterier lenge har vært en av hovedårsakene til at formativ vurdering ikke brukes på en god måte i mange klasserom. I forhold til resultater fra "Elevundersøkelsen 2008" (Skaar m.fl., 2008), analysen av AifL (Hallam m.fl., 2004) i Skottland og selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2002) kan det virke som om konstruktive tilbakemeldinger fra lærer til elev og elevers mulighet for medbestemmelse og deltagelse i egen vurderingsprosess er essensielle formative vurderingsstrategier for å fremme motivasjon hos elever. For at en lærer skal kunne gi sine elever konstruktive tilbakemeldinger vil jeg hevde at vurderingskriterier er essensielt. Lærerens råd til eleven må ha sitt utspring i kriterier. Jeg har tidligere antydnet at den skotske læreplanens vurderingskriterier kan oppfattes som mer spesifikke enn vurderingskriteriene i Kunnskapsløftet, noe som kan være en medvirkende faktor til godt fungerende formativ vurderingspraksis. Kunnskapsløftet inneholder vurderingskriterier, men

forskningsresultatene ovenfor tyder på at vurderingskriteriene må spesifiseres ytterligere. Dette kan en tenke seg kan gi læreren større mulighet til å forstå hva eleven skal vurderes i forhold til. For at læreren skal kunne gi sine elever informasjon om hvor de står i forhold til kompetansemål som er satt og hvordan arbeidet for å nå disse målene bør foregå vil jeg hevde at vurderingskriterier er et viktig virkemiddel. Uten spesifikke vurderingskriterier kan jeg forstå at det er vanskelig for læreren å jobbe konstruktivt i forhold til måloppnåelse. Også i forhold til elevers egenvurdering vil vurderingskriterier være viktig. Når lærer og elev i samråd skal bli enige om hvilke mål som skal settes og hvordan eleven skal jobbe videre med målene, kan en anta at behovet for vurderingskriterier vil melde seg. På bakgrunn av forskning som tyder på at motivasjon daler over tid (Eccles m.fl., 1998) har jeg tro på at mer spesifikke vurderingskriterier kan gjøre mulighetene større for at lærere blir gode på formative vurderingsstrategier, som kan fremme elevers utvikling og opprettholdelse av motivasjon i skolen.

Skal en støtte seg på forskningsresultatene ovenfor og tidligere drøftninger om formativ vurderings potensial til å fremme motivasjon hos elever, antar jeg at vurderingskriterier bør gjøres mer spesifikke for at formative vurderingsstrategier som egenvurdering og tilbakemeldinger skal kunne utføres på en måte som fremmer motivasjon. For at slike endringer skal tre kunne inntre, er en avhengig av politiske krefter. UDIRs pågående prosjekt (Throndsen m.fl., 2009) er et steg i riktig retning i forhold til dette. Det blir interessant å se hvilke konsekvenser dette prosjektet vil få for formativ vurderingspraksis i norsk skole.

## 7.3 Kompetanseutvikling hos lærere via kunnskap om formativ vurdering

For at lærere skal kunne være gode på formativ vurdering på en slik måte at det fremmer motivasjon, må det påses at lærere gis informasjon om hvordan vurderingen skal utføres og hvorfor formativ vurdering er viktig for både motivasjon og læring. Skottlands investeringer i forhold til jevnlig kompetanseutvikling, har vist en økning i læreres moral og interesse for arbeidet som lærere (OECD, 2007). Dette tyder på at kompetanseutvikling er viktig. I følge Reeve (2002) kan en av årsakene til at lærere benytter en kontrollerende vurderingsform, i

stedet for formativ vurdering som har potensial til å være autonomistøttende og motiverende, være at lærere har et syn på motivasjon som et uforanderlig trekk. Jeg går ut fra at kunnskap om formativ vurdering vil kunne bidra til unngåelse og endring av slike oppfatninger. På bakgrunn av dette vil jeg ta opp noen mulige fremgangsmåter som kan tilføre lærere kunnskap om formativ vurdering.

Lærerstudiet virker for meg å være en viktig arena for opplæring innen formativ vurdering. I lærerstudiet kan det være viktig å inkludere elevvurdering som tema. Med tanke på hvor viktig formativ vurdering er for elevers motivasjon og læring vil jeg hevde at formativ vurdering bør inngå som en viktig undervisnings- og vurderingsstrategi i lærerstudiet. Jeg vil hevde at lærere kan dra nytte av kunnskap om formativ vurdering som en vurderingsstrategi og hvilke positive konsekvenser den kan medføre ved riktig bruk. I tillegg til dette vil jeg, på bakgrunn av kunnskap arbeidet med denne teksten har gitt meg, hevde at kunnskap om hvordan man som lærer kan bruke formative vurderingsstrategier for å fremme elevers motivasjon er like viktig. Dette er noe jeg håper denne oppgaven kan bidra med kunnskap om. Kunnskapsdepartementet kom tidligere i år med St.meld.nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, der det fremmes forslag om ny lærerutdanning. De viktigste endringene er mer spesialisering, nytt pedagogikkfag og bedre veiledning og oppfølging av lærere. Her kan en se at det er fokus på formativ vurdering, der det står det er viktig at lærere *”legger til rette for elevenes egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av”* (s. 13). Dette anser jeg som et tegn på at Kunnskapsdepartementet og Regjeringen har fokus på utvikling av lærere og fokus på vurdering i de tema som undervises.

Allerede kvalifiserte lærere må også ha mulighet til kompetanseutvikling i forhold til vurdering. Deltagelse i kurs som tar for seg formativ vurdering, hvordan den kan utformes og innlemmes i undervisningen og dens potensielle positive virkninger i forhold til elevers motivasjon og læring er aktuelt. I denne sammenheng tenker jeg det kan være aktuelt at Pedagogisk psykologisk tjeneste kommer inn i bildet. Pedagogisk psykologisk tjeneste kan veilede lærere i forhold til individuelle saker og tilby gruppevis kurs som systemrettet arbeid. Dette kan skape et viktig og nødvendig fokus blant lærere, som muligens kan bidra til økt forståelse og bedre bruk av formative vurderingsstrategier. I tillegg til forslag om ny og forbedret lærerutdanning, satser Kunnskapsdepartementet nå på videreutdanning av lærere. Fra høsten 2009, vil det være 1600 nye gratis studieplasser for etter- og videreutdanning av lærere ved norske høyskoler og universiteter ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)).

## 7.4 Foreldre-barn relasjonen som støtte for elevers skolerelaterte motivasjon

En studie viser til større internalisering og integrering av skolerelaterte verdier hos elever der foreldre var mer støttende i forhold til barnets autonomi og relasjoner (Ryan & Deci, 2002). I følge Kunnskapsløftet (KUF, 2004) skal foreldre være delaktige i vurderingsprosessen ved at lærere er forpliktet til minst to samtaler med foresatte i løpet av et skoleår. Jeg vil anta at de aller fleste foreldre har en nær relasjon til sine barn. På samme måte som lærere og medelever kan påvirke barnets internalisering av ytre motiverte handlinger, kan en ut fra forskningsresultatet ovenfor tenke seg at foreldre også kan ha denne påvirkningskraften. Slik som i forhold til medelever og lærere, tenker jeg at foreldre som viser interesse for sine barns skoleoppgaver og samtidig støtter barnas autonomi og kompetanse, vil kunne styrke motivasjon. På bakgrunn av dette, vil jeg hevde det er viktig at foreldre gjøres oppmerksom på hvilken innvirkning de kan ha på sine barns motivasjon for skolearbeidet. Jeg mener læreren innehar en god posisjon for å informere foreldre om hvilken inspirasjonskilde de kan utgjøre for sine barn i forhold til skolearbeid.

## 7.5 Oppsummering

På bakgrunn av norske og internasjonale forskningsresultater, erfaringer fra norsk og skotsk vurderingssystem og selvbestemmelsesteori mener jeg at spesifikke vurderingskriterier, kompetanseutvikling hos lærere og foreldres mulighet til å fremme elevers skolerelaterte motivasjon (i tillegg til bruk av formative vurderingsstrategier i undervisningen, behandlet i kapittel 5 og 6) er faktorer som er viktige for en god formativ vurderingspraksis som kan fremme motivasjon. Konstruktive tilbakemeldinger, der eleven får informasjon om faglige prestasjoner og hvordan arbeidet for å nå videre mål kan foregå og elevers mulighet for medbestemmelse virker å være to essensielle formative vurderingsstrategier som kan bidra til økt motivasjon. Mer spesifikke vurderingskriterier og kompetanseutvikling hos lærere, mener jeg er faktorer som kan forenkle og forbedre læreres mulighet til å gi elevene bedre tilpassede tilbakemeldinger, som igjen kan gjøre det mulig for elever å delta mer aktivt i egen vurderingsprosess. Tiltak og forslag om tiltak i forhold til både mer spesifikke vurderingskriterier og stort fokus på forbedret lærerutdanning og videreutdanning av lærere



gjør det tydelig at det er fokus på forbedring hos norske utdanningsmyndigheter. Som en tredje viktig faktor mener jeg det er viktig å gjøre foreldre oppmerksomme på hvilken mulighet de har til å fremme sine barns skolerelaterte motivasjon.

## 8. Avsluttende refleksjoner

På bakgrunn av foregående kapitler, reflekterer jeg i dette kapitlet over problemstillinger og hovedkonklusjoner, tekstens begrensninger og videre forskning.

### 8.1 Refleksjon rundt problemstillinger og hovedkonklusjoner

Hensikten med denne teksten har vært å belyse følgende problemstillinger:

1. *Hva karakteriserer formativ vurdering og forholdet til motivasjon i Norge sammenlignet med Skottland?*
2. *Hvordan kan formativ vurdering fremme motivasjon for læring?*

Den komparative analysen belyste faktorer som karakteriserer både likhet og ulikhet mellom norsk- og skotsk vurderingssystem. Fokus på formativ vurdering og sammenhengen til motivasjon, retningslinjer for vurdering, vurderingskriterier, forskningsinspirasjon, bruk av formative vurderingsstrategier og kompetanseutvikling var viktige momenter i komparasjonen. Jeg tolker det slik at disse faktorene, i større eller mindre grad, er bedre representert i Skottland enn i Norge. Intensjonene for formativ vurdering er, slik jeg tolker det, tilstede i norske læreplaner og styringsdokumenter, men svakheter på flere områder ser ut til å ha resultert i utfordringer. Sammenlignet med Skottland, tolker jeg det slik at utdyping og presisering i forhold til flere av punktene ovenfor kan være viktig for god vurderingspraksis. To av faktorer jeg har valgt å trekke frem som spesielt viktige for god formativ vurderingspraksis er; spesifikke vurderingskriterier og kompetanseutvikling av lærere. Både UDIRs prosjekt (Throndsen m.fl., 2009), planer for forbedring av lærerutdanning (St.meld.nr. 11 (2008-2009) og større muligheter for etter- og videreutdanning av lærere ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)), er faktorer som viser at fokus på endring er tilstedeværende hos norske utdanningsmyndigheter og som gir håp om forbedret vurderingspraksis i norsk skole.

På bakgrunn av både norske- og internasjonale forskningsresultater og selvbestemmelsesteori, antar jeg, at formative vurderingsstrategier kan fremme og opprettholde motivasjon for læring hos elever. Konstruktive tilbakemeldinger og elevers mulighet for deltagelse i egen vurderingsprosess, er formative vurderingsstrategier som virker spesielt viktige for å utvikle og opprettholde elevers motivasjon. Tilbakemeldingene skal være fokusert på læringsoppgaven, tilpasses elevens faglige nivå, gi eleven informasjon om hvordan han ligger an i forhold til oppgaven og hvordan han kan arbeide videre for å nå målene for oppgaven. Eleven kan, på denne måten, få et overblikk over arbeidsstrategier og mål, som gir mulighet for vurdering av både egne og andres prestasjoner. Både i forholdet mellom elev og lærer, elev og foreldre og elev og medelever ligger potensial for motivasjonell påvirkning. Det er viktig at lærere og foreldre gjøres oppmerksom på muligheter for påvirkning av barnas og elevenes motivasjon. Forholdet mellom elever, virker å kunne være spesielt viktig i skolen. I forholdet mellom elever ligger muligheter for påvirkning, som kan resultere i endret syn på læringsoppgaver og dermed utvikling og opprettholdelse av motivasjon.

## 8.2 Tekstens begrensninger

Da denne teksten er av teoretisk art, eksisterer visse svakheter jeg mener det er viktig å være oppmerksom på. Selv om jeg tidligere i teksten begrunnet valgene av Skottland som komparativt perspektiv og selvbestemmelsesteori som grunnlag for drøftning av problemstilling nummer 2, kan visse begrensninger knyttes til valgene. Dersom jeg hadde valgt å sammenligne det norske vurderingssystemet med et annet lands vurderingssystem enn Skottland, kunne resultatet av den komparative analysen blitt annerledes. Ulike oppfatninger av hva som påvirker motivasjonelle prosesser, gjør at en også må være oppmerksom på at eventuelt valg av annen motivasjonsteori ville gitt andre begreper og annen fremstilling av prosessene som settes i gang.

## 8.3 Videre forskning

Drøftningen i kapittel 6 ga innblikk i hvilken viktig rolle elevers vurdering av hverandre kan spille for internalisering av ytre motivasjon. Å gi elever mulighet til å påvirke og bli påvirket

av andre elever, virker å være viktige strategier for internalisering av ytre motivasjon. Da det til stadighet vil dukke opp oppgaver i skolen elever ikke er motivert for å utføre, tenker jeg at dette er en strategi som kan bidra til utvikling av motivasjon i slike tilfeller. I denne forbindelse kunne det være interessant å sette i gang en innovasjonsstudie i forhold til hvilke motivasjonelle konsekvenser elevers vurdering av hverandre kan bidra til. Videre forskning kan forhåpentligvis bidra til en dypere forståelse av forholdet mellom vurdering og motivasjon hos elever.

---

## Kildeliste

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5, 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Hentet 20.02.09, fra <http://ngfl.northumberland.gov.uk/keystage3ictstrategy/Assessment/blackbox.pdf>
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collins, J. W. & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport, Conn.: Greenwood Press
- Cox, K. B. (2009). *Classroom grading takes center stage: A story of reform in progress*. Paper presented at the Amerivan Educational Research Associations annual meeting, San Diego, California, april 13-17.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Daugherty, R. & Ecclestone, K. (2006). Constructing assessment for learning in the UK policy environment. I J. Gardner (red). *Assessment and learning* (s. 149-167). London: Sage.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. I *Learning and individual differences. A multidisciplinary journal in education*, 3, 165-183.
- Degelman, D. & Harris, M. L. (2000). *APA style essentials*. Hentet 01.01.09, fra Vanguard University, Department of Psychologys webside: [http://www.vanguard.edu/faculty/ddegelman/index.aspx?doc\\_id=796](http://www.vanguard.edu/faculty/ddegelman/index.aspx?doc_id=796)

Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. I W. Damon & N. Eisenberg (red), *Handbook of child psychology: social, emotional and personality development* (1017-1095). New York: Wiley.

Engelsen, B. U. (2008). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Engh, R. Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engh, R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, (red). *Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forskrift til Opplæringslova (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.04.09, fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>

Hallam, S., Kirton, A., Peffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. (2004). *Evaluation of Project 1 of the Assessment is for Learning Development Programme: Support for Professional Practice in Formative Assessment*. Hentet 13.04.09, fra the scottish governments webside: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/10/19947/42988>

Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av L97*. Oslo: Noregs Forskningsråd. Hentet 20.02.09, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=reform97%2FHovedsidemal&cid=1231248838727>

Hayward, E. L. (2007). Curriculum, pedagogies and assessment in Scotland: the quest for social justice. "Ah kent yir father". *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 2, 251-268.

Helle, L. (2000). *Elevvurdering - kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 28-60). Oslo: Unipub forlag.

---

Kennedy, K. J., Sang, J. K., Fok, P. K. & Yu, W. M. (2008). Forms of assessment and their potential for enhancing learning: conceptual and cultural issues. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 197-207.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUF (2004). *Dette er Kunnskapsløftet*. Rundskriv F13/04. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsløftet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Hentet 20.03.09, fra [http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport\\_2004.pdf](http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport_2004.pdf)

Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie* (bind 1). Oslo: AVA forlag.

Lysne, A. (2004). *Karakterer og kompetanse. Kampen om skolen* (bind 2). Oslo: AVA forlag.

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.

Matthiesen, Georg (2007): Vurdering i skole og opplæring – problemstillinger og erfaringer. I S.Tveit (red.). *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring* (s. 47-55). Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*.

OECD (2004). *Equity in education, thematic review*. Hentet 01.05.09, fra <http://www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf>

OECD (2007). *Quality and Equity of Schooling in Scotland*. Hentet 12.05.09, fra <http://oberon.sourceoecd.org/v1=837262/cl=15/nw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextew.pl?prpsv=/ij/oecdthemes/99980029/v2007n16/s1/p11.idx>

Okita, S. Y. (2009). *Learning to self-monitor by monitoring others using projective pedagogical agents*. Paper presented at the American Educational Research Associations annual meeting, San Diego, California, april 13-17.

Opplæringsloven (1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (red.). *Handbook of self-determination research*. (s. 183-203). Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 3, 225-236.

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Jang, h. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. (s. 223-244). New York: Lawrence Erlbaum.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I R. M. Ryan & E. L. Deci (red.). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 3-33). Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education. Theory, research and applications*. (3. utgave). New Jersey.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Skaar, K., Viblemo, T. E. & Skaalvik, E. M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av "Elevundersøkelsen 2008"*. Hentet 25.02.09, fra Utdanningsdirektoratets webside: [http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Elevundersokelsen\\_2008.pdf](http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Elevundersokelsen_2008.pdf)

Stiggins, R. Arter, J. A., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. New Jersey: Pearsons Education, Inc.

St.meld.nr. 62 (1982-1983). *Om grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.



---

St. meld. nr. 47 (1995-1996). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

St.meld.nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Stokke, K. H., Thronsdén, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen. Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Hentet 14.01.09, fra Utdanningsdirektoratets webside:

[http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/Evaluering\\_laring.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/Evaluering_laring.pdf)

Sutton, R. (1992). *Assessment: A framework for teachers*. London: Routledge.

Swearingen, R. (2002). *A primer: Diagnostic, formative and summative assessment*. Hentet 03.02.09, fra [www.mmrwsjr.com/assessment.htm](http://www.mmrwsjr.com/assessment.htm)

Thronsdén, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Skolerapport 2. Noen resultater fra intervju og spørreundersøkelse i evalueringen av prosjektet Bedre vurderingspraksis*. Hentet 20.02.09, fra Utdanningsdirektoratets webside

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/skolerapport2.pdf>

Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (red.). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 176-221). Oslo: Unipub forlag.

Tveit, Sverre (2007). Formål og retningslinjer for elevvurdering i Kunnskapsløftet. I S. Tveit (red.), *Elevvurdering I skolen – grunnlag for kulturendring* (s. 185-197). Oslo: Universitetsforlaget.

UDIR (2006). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet*. Hentet 01.01.09 fra Utdanningsdirektoratets webside: [http://www.udir.no/Brev/\\_eksamen/Elevvurdering-i-Kunnskapsloftet](http://www.udir.no/Brev/_eksamen/Elevvurdering-i-Kunnskapsloftet)

Urdu, T. & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (red.). *Handbook of competence and motivation* (s. 297-317). London: The Guilford Press.

The Scottish Office Education Department (1991). *National guidelines 5-14: Assessment*. Hentet 20.05.09, fra

<http://www.ltscotland.org.uk/5to14/htmlunrevisedguidelines/Pages/assess/content.htm>

[www.ssb.no](http://www.ssb.no)

[www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

## Figurliste

Figur 1 (s. 66): Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Jang, h. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. (s. 223-244). New York: Lawrence Erlbaum.